الأيديولوجيا والتربية عبر العصور

تاريخ التربية من منظور مقارن

الدكتور عبد الغني عبود
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بكلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة الأولى
١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت ٢٧٥٢٩٨٤، فاكس ٢٧٥٢٧٣٥
Web Site: www.darelfikrelarabi.com
Info@darelfikrelarabi.com

١٩٥, ٣٧٠ عبد الغنى عبود.
غ ن أ ى الأيديولوچيا والتربية عبر العصور، تاريخ التربية من منظور مقارن/ عبد الغنى عبود.- القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٤.
٣٨٧ص؛ ٢٤سم.
ببليوجرافية: ص٣٤٥-٣٨١.
تدمك: ٠-١٨١٤-١٠-٩٧٧.
١ ـ التعليم - تاريخ. ٢- التعليم المقارن. أ ـ العنوان.

تصميم وإخراج فنى

حسن الشريف

رقم الإيداع	٢٠٠٣/١٦٨٤١
I.S.B.N. الترقيم الدولى	977-10-1814-0

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿كَذَٰلِكَ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ مَا قَدْ سَبَقَ وَقَدْ آتَيْنَاكَ مِن لَّدُنَّا ذِكْرًا (٩٩)﴾

[طه]

* * *

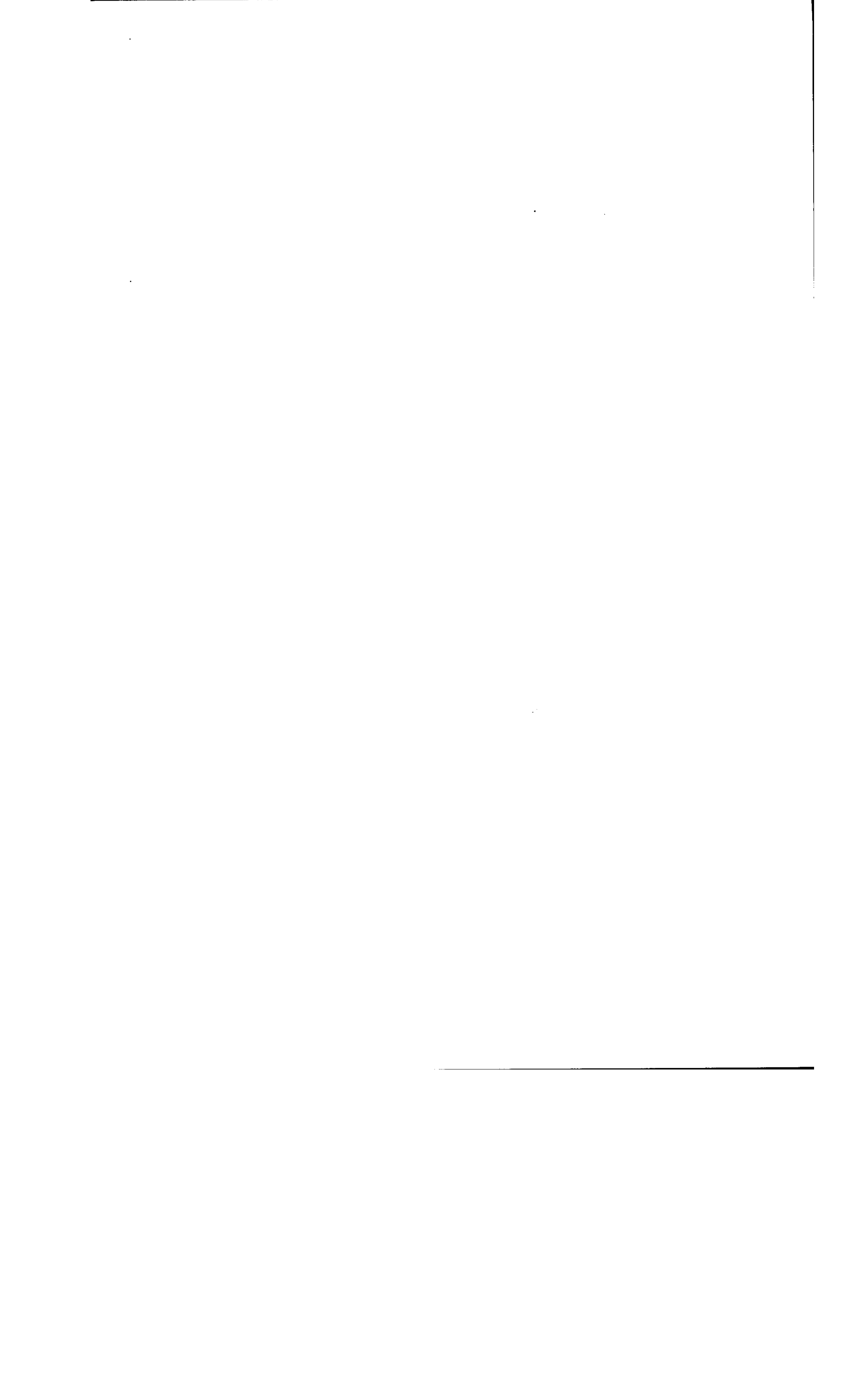
﴿... وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ ... (١٤٠)﴾

[آل عمران]

* * *

﴿تِلْكَ الْقُرَىٰ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَائِهَا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانُوا لِيُؤْمِنُوا بِمَا كَذَّبُوا مِن قَبْلُ كَذَٰلِكَ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِ الْكَافِرِينَ (١٠١)﴾

[الأعراف]



بسم الله الرحمن الرحيم

توطئة

بدأ اهتمامى بالتاريخ عموما، وبتاريخ التربية على وجه الخصوص، فى أواخر الخمسينيات من القرن الماضى.. وأنا أعمل فى رسالتى للماجستير تحديدا، ثم زاد هذا الاهتمام بهما فى الستينيات.. وأنا أواصل مشوارى الأكاديمى بالعمل فى رسالتى للدكتوراه.

ورغم أن العمل فى الرسالتين عمل فى التربية المقارنة، إلا أن أى عمل فى التربية المقارنة لا يمكن أن يكون كاملا من الناحية المنهجية، إلا إذا هو عرَّج - منهجيا - على البُعد - أو العُمق - التاريخى، للقضية موضوع الدراسة، إذ إن من المتعارف عليه أنه إذا كانت التربية المقارنة تتعامل مع الحاضر- اليوم، فإن هذا الحاضر لا يمكن سبر أغواره، إلا إذا تمَّ الارتداد به إلى الماضى، لفهم جذوره وأبعاده وعمقه، بل وأحيانا لاستلهام الحلول من هذه الجذور، عند محاولة تقديم توصيات ومقترحات، لمشكلة من المشكلات التى تتم دراستها بالمنهج المقارن.

أى أننى وجدت نفسى (مضطرا) إلى التعامُل مع التاريخ عموما، ومع تاريخ التربية على وجه الخصوص، فى مشوارى إلى الدكتوراه وما بعدها.

ورغم هذا (الاضطرار) إلى التعامل مع التاريخ عموما، ومع تاريخ التربية على وجه الخصوص، فى هذا المشوار، فلقد بدأت أستمتع بدراسته، وقد كنتُ - طوال حياتى الدراسية - فيما قبل الدراسات العليا - أفتقد هذا الاستمتاع تماما.

وكانت أول تجربة لى للكتابة فى (تاريخ التربية)، هى تجربتى مع كتاب (دراسة مقارنة لتاريخ التربية)، الذى صدر عن دار الفكر العربى سنة ١٩٧٨، وكان صداه -

بحمـد الله - طيّبا . . فـقد كان يعبر عن رؤية جديدة فى التـعامل مع حركـة التاريخ عموما، وتاريخ التربية على وجه الخـصوص، وهى أن (الدين) هو الروح الأكبر للحياة على أية أرض، والمحرك الأكـبر لحركـة التاريخ، وليس الاقـتصاد، كـما نقرأ فى أكـثر الكتابات التاريخية.

ولقد نفدت الطبعة الأولى من الكتاب، وزاد الطلب عليه، فكان لابد من الطبعة الثانية.

على أنه بعد مـرور ربع قرن من الزمان على الكتـاب . . يصعُـب إصدار طبـعة ثانية من كتاب فى تاريخ التربية، وذلك لأن هذه السنـوات الطـوال صارت الآن جزءا من هذا التاريخ، ومن ثم كـان لابـد من إعـادة النظر فيما كُـتب سنة ١٩٧٨، إضافة إلى التأريخ لما يلى سنة ١٩٧٨ من سنوات، كانت حـافلة بالأحداث فعلا . . ويكفى أن هذه الأحـداث قد أدت إلى احـتلال العـراق للكويت قـبيل العـقد الأخـير من القـرن العشـــرين، ثم إلى ما سُـمّى (بحرب تحـرير الكويت)، التى لازالت أحداثـها تتـابع وتتدافع . . لتـقود إلى تفـسُّخ الاتحاد السوفـيتى والمعسكر الشـيوعى، ثم إلى مـا سُمى (بالنظـام العـالمى الجـديد)، ثم إلى فرض الـولايات المتحـدة سيطـرتها على العـالم، وخاصة العالم العربى والعالم الإسلامى . . تحقيقا لنبوءات توراتية / يهودية / صهيونية، ثم لتعود - بعد الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م تحديدا - إلى احتلال أفغانستان . . ثم إلى احتلال العراق، ثـم إلى التدخُّل السافر فى شئون التـربية والتعليم فى بلاد المسلمين على وجه العمـوم، وفى شئون ما يُدرس من مقرّرات تتصل بـالإسلام . . وفى معاهده التقليدية.

ومن ثم كان لابد من تـأليف جديد للفكرة، أو من كتـابة جديدة للمـوضوع . . وهذا هو ما حدث فى هذا الكتاب.

ولقد كـانت العمـلية شاقـة شاقـة، لأن الكتابة عن ربـع قرن من الزمـان كانت ستستغرق صـفحات طويلة، قد تتجاوز الـ ٥٣٢ صفحة التى صـدر فيها كتاب (دراسة مقارنة لتاريخ التربية) . . ليخرج الكتاب - إن خرج بهذه الآلية - سفراً ضخما . . ومن ثم كان لابد من اختصار المكتوب، وإضافة القراءات الجديدة، والتخلص مما يمكن اعتباره مصادر ثانوية، اضطررتُ إليها فى الكتاب، وإحلال مصادر أولية مكانها.

لقد صدر الكتاب السابق مُذيَّلا بقائمة للمراجع بلغت عِدتَّها ٢٦٦ مرجعا عربيا، تَمَّ حذفُ ٤١ مرجعا منها، ليتبقى منها ٢٢٥ مرجعا، أضيف إليها ٦٩ مرجعا جديدا، ليبلغ عدد المراجع العربية فى كتابنا الحالىّ ٢٩٤ مرجعا. ونفس الأمر حدث بالنسبة للمراجع الإنجليزية، التى بلغت عِدتّها فى الكتاب السابق ٦٠ مرجعا، تَمَّ حذف ١١ مرجعا منها، ليتبقى ٤٩ مرجعا، أضيف إليها ١٦ مرجعا جديدا، ليبلغ عدد المراجع الإنجليزية ٦٥ مرجعا.

أما التعديلات فى عدد الأبواب والفصول، فقد كانت محدودة، رغم وفرة التعديلات فى المعالجة تحت كل عنوان، بالحذف والإضافة جميعا.. إضافة إلى التعرُّض لما بعد سنة ١٩٧٨ من أحداث تاريخية.

ويتوزع العمل فى الكتاب على خمسة أبواب، تتضمن ثمانية فصول... فأما **الباب الأول**، فهو يحمل عنوان (مدخل مفاهيمى ومنهجى)، ويتكون من فصل واحد، يحمل عنوان (**التأريخ للتربية والتربية المقارنة**).

وأما **الباب الثانى** فهو يحمل عنوان (**الأيديولوچيا والتربية فى العصور القديمة**)، ويتكون من فصلين اثنين، يحمل أوَّلُهما (الثانى) عنوان (**الأيديولوچيا فيما قبل الإغريق**)، ويحمل الثانى (الفصل الثالث) عنوان (**الأيديولوچيا والتربية عند الإغريق والرومان**).

وأما **الباب الثالث** فهو يحمل عنوان (**الأيديولوچيا والتربية**) ويتكون من فصلين اثنين، يحمل أولهما (الفصل الرابع) عنوان (**الأيديولوچيا والتربية فى العصور الوسطى المسيحية فى الغرب**)، ويحمل الثانى (الخامس) عنوان (**الأيديولوچيا والتربية فى العصور الوسطى الإسلامية**).

وأما **الباب الرابع** فهو يحمل عنوان (**الأيديولوچيا والتربية فى العصور الحديثة**)، وهو يتكون من فصلين اثنين، أولهما (الفصل السادس) يحمل عنوان (**الأيديولوچيا والتربية فى الغرب الحديث**)، ويحمل الثانى (الفصل السابع) عنوان (**تجارب معاصرة فى التربية وعلاقتها بالأيديولوچيا**).

وأما **الباب الخامس والأخير**، فهو يحمل عنوان (**الأيديولوچيا والتربية فى العالم الثالث**)، وهو يتكون من فصل واحد (الفصل الثامن والأخير)، يحمل عنوان

(الأيديولوچيا وتاريخ التربية فى مصر).

ورغم التعديلات المحدودة فى العناوين، وفى ترتيبها، فإن التعديل أكبر كثيرا فى المعالجة، وأسأل الله أن أكون قد وُفقت فيما أحدثتُ من تعديلات، وفيما عالجتُ، وأن يكون لهذا الكتاب صـداه عند من يقرؤه، وأن يكون ما بُذل فيه من جهـد خالصا لوجه الله سبحانه.

وآخِرُ دعوانا أن الحمدُ لِله ربّ العالمين.

القاهرة فى: شعبان ١٤٢٤هـ.

أكتوبر ٢٠٠٣م.

دكتور
عبد الغنى عبود

المحتـــويات

الباب الرابع

الفصل السادس

الباب الأول

مدخل مفاهيمى ومنهجى



ليس هذا الكتاب كتابا فى تاريخ التربية، بالمعنى التقليدى لتاريخ التربية، وإنما هو- فى نظرى- معالجة جديدة للقضية، أو بعبارة أخرى: نظرة جديدة إلى تاريخ التربية. . . من منظور مقارن.

وفى مثل هذه الحالة، لابد أن يختلف المنهج المتَّبع، عن المناهج التى تُتَّبع فى التأريخ للتربية. . تقليديا.

ومن ثم كان واجبا - قبل البدء فى الدراسة - التمهيد لهذه الدراسة بهذا (المدخل المفاهيمى والمنهجى)، الذى أراه ضروريا - قبل البدء فى الدراسة - لتحديد عدد من المصطلحات الكبرى التى يدور حولها العمل فى الكتاب، فنبدأ بالحديث عن تاريخ التربية، أو التأريخ للتربية، ومعناه، والطرُق المستخدمة فيه. . نتتقل منه إلى الحديث عن التربية المقارنة، وما يتصل بها من مصطلحات، مثل الأيديولوچيا، والتشكيل الأيديولوچى، والشخصية القومية، وغيرها. . وذلك للوقوف على ما بين الأيديولوچيا وتاريخ التربية من جانب، وعلى ما بينها وبين التربية المقارنة من جانب آخر، ثم على ما بين العلوم الثلاثة من علاقة عضوية، تبرِّر استخدام المنهج المقارن. . فى دراسة تاريخ التربية.

الفصل الأول
التأريخ للتربية والتربية المقارنة

تقديم:

إن حاضر أى بلد، إنما هو (ثمرة) نمو هذا البلد عبر عصوره التاريخية، القريبة والبعيدة.. والشكل الذى تبدو عليه مشكلة من المشكلات فى وضعها الراهن، إنما هو النتيجة المنطقية لتطور هذه المشكلة على أرض هذا البلد كذلك، ومن ثم كان (التمهيد التاريخى) لمشكلة من المشكلات، لا يعدو أن يكون إلقاء للضوء على هذه المشكلة، مما يمهّد للحل المناسب لها، وكان هذا (التمهيد التاريخى) ضرورة يفرضها (منهج) الكتابة العلمية عن هذه المشكلة.

وفى هذا التمهيد التاريخى للمشكلة، لا يكون التاريخ مجرد أحداث تُروَى، وإنما يكون تجسيدا (لشخصية حية)، تعايش أحداثا معينة، وتتفاعل مع هذه الأحداث.. مؤثرة فيها، ومتأثرة بها.. دافعة بها ومندفعة معها إلى أمام، أو مرتدة معها إلى وراء. بحسب الأيديولوچيا التى تحرك الحياة على أرض البلد، فى مرحلة تاريخية معينة من حياته.

معنى الأيديولوچيا:

الأيديولوچيا Ideology كلمة لاتينية الأصل، مشتقة من (deal)، أى (المثل) أو المثال[1]، وتعنى «ذلك العلم الذى يدرس الأفكار، من حيث نشأتها وأشكالها وقوانينها وعلاقاتها بالأمور الخارجية والألفاظ الدالة عليها»[2].. وهى فرع من الدراسات الإنسانية، التى تبحث فى حقيقة الفكرة، ونشأة الصور العقلية عند الإنسان»[3].

---

(١) د. عبد الوهاب الكيالى، وكامل زهيرى: الموسوعة السياسية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٤، ص٩٩.

(٢) أحمد عطية: القاموس السياسى، الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٨، ص١٦١.

(٣) الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «يونسكو»: معجم العلوم الاجتماعية، إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصّصين، تصدير ومراجعة الدكتور إبراهيم مدكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥، ص٨٧.

وتُستخدم الكلمة - لغويا - بمعنيين، أحدهُما عام، والآخر خاصّ. . فأما معناها العام، فهو أنها «مجموعة نظامية من المفــاهيم، فى موضوع الحياة، أو الثقافة البشرية»، أو «طريقة أو محتوى التفكير، المميّز لفرد أو جماعة أو ثقافة»(١)، أو «أسلوب التفكير، الذى تتميّز به طبقة، أو يتميّز به فرد»(٢).

وأما معناها الخاص، فهو أنها «مجموعة الأفكار، المبنية على أساس من نظرية أو نظام اقتــصادى، أو ســياسى»(٣). . أو هى «النظريات والأهداف المتكاملة، التى تشكل قوام برنامج سياسى اجتماعى: مَذهَب»(٤).

وتُستخدم الكلمة - بجانب المعنيين الســابقين - بمعنى ثالث، مبنىّ عليهما، ينظر إليــهــا من منظور (علمــى)، فــيعــتــبــرها علم «الــتــصوّريــات»، أو «علم البــحــوث التصوّرية»(٥)، أو «علم الأفكار»(٦)، أو علم «وضع النظريات (بطريقة حــالمة، أو غير عملية)»(٧).

ويُقال: إنها كلمة لاتينية الأصل، هى «ناتج عملية تكوين نسق فكرى عام، يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد، ويطبّق بصفة دائمة»(٨).

وعلى ذلك، فإن الأيديولوجيا - بمعناها العام - تعنى تصوُّرا معيَّنا للحياة، متأثرا بمحتــوى تفكير الفــرد، وهذا التصــور ينعكس على تفكيــر الفرد وتصــرّفاته وعــلاقاته

---

(١) منير البعلبكى: المورد، قاموس إنجليزى عربى، الطبعة السابعــة، دار العِلم للملايين، بيروت، ١٩٧٤، ص٤٤٧.

(2) **The Concise Oxford Dictionary of Current English**, Edited by H.W. Fowler and F. G. Fowler, based on: **The Oxford Dictionary**; Fourteenth Edition, Revised by E. MCINTOSH, Oxford, at the Clarendon Press, p. 589.

(3) Ibid., p. 589.

(٤) منير البعلبكى (المرجع الأسبق)، ص٤٤٧.

(٥) قاموس النهضة، فى اللغتين الإنجليزية والعربية، وضعه إسماعيل مظهر، راجعه محمد بدران، وإبراهيم زكى خورشيد، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٨٩٤.

(6) **The Concise Oxford Dictionary**, Op.cit, p. 589.

(٧) منير البعلبكى (المرجع الأسبق)، ص٤٤٧.

(٨) الموسوعــة السياســية، إشراف د. عــبد الوهاب الكيالى، وكــامل زهيرى، المؤســسة العربيــة للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٤، ص٩٩.

بالناس، وبالبيئة المحلية والعالمية. . وهى - بهذا المعنى العام أيضا - تنطبق على المجتمع ككل، كما تنطبق على كل فرد من أفراده، فتعنى تصور المجتمع للحياة، تصورا ينعكس على العلاقات بين أبنائه، ونُظم حياتهم، واتصالاتهم بأبناء المجتمعات الأخرى، وما إلى ذلك.

وهى - بالمعنى الخاص - تعنى (نظرية) معيّنة، سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية، يسير عليها مجتمع معيّن، وتؤثر هذه النظرية - بطبيعة الحال - فى تصرّفات كل إنسان يعيش فى المجتمع، الذى تطبّق فيه تلك النظرية.

ولا تَناقُض - على هذا الأساس - بين المعنى العام للأيديولوچيا ومعناها الخاص. . فإن لكل فرد أيديولوچيته. . أى تصوره للحياة، ورأيه فيها، وتلك الأيديولوچيا هى التى تحدد تفكيره وتُوجِّهه، كما أنها هى التى تحدد أنماط سلوكه، وعلاقاته بالناس، ونظام حياته، وطريقة مأكله وملبسه، ونومه ويقظته، وما يحبّ وما يكره، فهو (يتصرف) وفق هذه الأيديولوچيا، بطريقة لا شعورية، ومن ثم يكون لتصرفاته هذه (منطق) واضح. .

ولكل مجتمع - كذلك - أيديولوجيته. . أى تصوره للحياة، ومعتقداته فيها. . وأيديولوجيا المجتمع هى التى تحدد العلاقات بين أبنائه من جانب، وبينهم وبين مؤسّسات المجتمع ومنظماته من جانب آخر، كما أن تلك الأيديولوچيا هى التى تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى، فتجعلها تقوم على التعاون أو التنافر أو الفتور، أو ما إلى ذلك.

وهذه الأيديولوجيا تعكسها تلك القوانين والنظم السائدة، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التى تترجم هذه الأيديولوچيا إلى سلوك عمَلى، أو واقع حىّ.

التشكيل الأيديولوچى:

تعرّف مارجريت ريد التربية، بأنها «هى عملية الارتباط بالثقافة، والتلاؤم معها»[1]. . ويعنى ذلك أنه من خلال التربية، تتم عملية (التشكيل الأيديولوچى)

(1) Margaret Read: **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956, p. 96.

للأفراد والجماعات على السواء. . فبالتربية، يتم تشكيل الأفـراد أيديولوچيًا، وبالتربية يتم تحقيق التماسُك الثقافى بين أبناء المجتمع الواحد.

وليس المقصـود بالتربية هنا، التـربية المدرسية وحـدها، وإنما المقصود بها التـربية بمعناها الواسع، فـى المدرسة وفى الأسـرة، وفى الشـارع، وفى النادى، وفى المسـجـد والكنيسة، وفى جماعات الأصدقـاء، وفى كل مكان يتمّ فيه (احتكاك) بين الفرد وغيره من الناس. . فـمن خلال هذا الاحتكاك، يـتمّ (التفاعل)، ويـتم التأثير والتـأثر، ويتم (التشكـيل الأيديولوچى) - أى تكوين التصـوّرات، أو الاتجاهات والميـول، التى «تحدّد أنواع السلوك التى يـسلُكها الـفرد، وأنواع العـلاقـات التى تربطه بالأشـيـاء والأفكار، وموقفه من كل منها، ومدَى قـبوله لها، أو رفضه إياها». وهذه «الاتجاهات التى تتكون عند الشـخص، تكون - فى أول الأمر - مـتصلة بمواقف مـعيَّنة، ثم تنمـو الاتجاهات وتتجمّع، وتكوّن مـا يسمّى بالقيمـة، التى تمثل غاية ما يتصوره الـشخص من الكمال، الذى يحاول أن يصل إليـه أو يبلُغه». . وهى «تُكتسـب نتيجة تفـاعُل الفرد مع بيئـته، فظروف البيئة التى يعيش فيها الفرد، تؤثر فى اتجاهاته تأثيرا كبيرا»[١].

كذلك فـإن (التشكيل الأيديولوچى) عمليـة مستمـرة مدى الحياة، فـهى تبدأ مع الإنسان طفلا، يتشرب تلك القـيم والاتجاهات والتصورات من والديه، ثم ينمو الطفل، ويحتك بالأقـارب والجيران، فتـزيد دائرة احتكاكاته، ثم يذهب إلى المدرسـة - إن كان هناك تعليم مدرسى - فتتّـسع الدائرة أكثر، وتستمرّ التنمية الأيديولوجـية، حيث تُصقَل تلك القيَم والاتجاهات والتـصوُّرات وتتبلور، ثم يخرج الإنسان إلى الحيـاة رجلا، فتبلغ الدائرة مـداها، بزيادة احتكاكـه مع الآخَرين، وزيادة ضـغوط الحـياة عليـه، وهكذا. . وتعـمُق الأيديولوچيا فى النفس، بعـد أن يُعاد تشـكيلها وصـوغهـا، حسب الخـبرات والمواقف والضغوط، التى تعرّضَ لها فى حياته.

ويخـتلف هذا (الـتشكيل الأيديولوچى) -فى حـدود هـذا الإطار الواسع- من مجتـمع إلى مجتمع، ومن عـصر إلى عصر، حـسب الظروف الخاصة بكل مـجتمع، والقوى الشـقافيـة المؤثرة فيه، وحـسب (المتغيّـرات) التى تفرضهـا حركة الحـياة فى كل

---

(١) دكتور الدمـرداش سرحان، ودكتـور منير كامل: المناهج، الطبعة الثالثـة، دار العلوم للطباعة، القاهرة، ١٩٧٢، ص٣٤.

عصر.. وقد يُترك هذا (التشكيل الأيديولوجى)، ليتمّ بطريقة غير مقصودة، كما هو الحال فى المجتمعات البدائية القديمة، وفى المجتمعات الديموقراطية إلى حدّ ما.. وقد يتمّ بطريقة مقصودة وهادفة، كما هو الحال فى المجتمعات الديكتاتورية والاستبدادية، وفى المجتمعات الشيوعية، حيث تهتمّ حكومات هذه المجتمعات الأخيرة -الاستبدادية والشيوعية- بذلك (التشكيل الأيديولوجى)، اهتماما يفوق الوصف، فتهتم به فى المدرسة، وفى خارج المدرسة، مطبقة فى ذلك حرفيا وبعُنف - على حدّ تعبير أوليخ Ulich - ذلك المبدأ الأفلاطونى الأرسطى، القائل بأن التربية جُزء من استقرار الدولة[1].

تاريخ التربية:

ليس تاريخ التربية - ببساطة - إلا ذلك الجانب التربوى من حركة التاريخ، متمثلا فى فكر تربوى يُرَى، أو نظام تربوى يُقام، أو تتغيّر ملامحُه وتتعدّل، لتتفق مع وضع اجتماعى جديد.. بيد أن الاقتصار على هذه الجوانب فى تاريخ التربية، لا يُعدّ - فى حَدّ ذاته - تأريخًا للتربية، من وِجهة نظر المنهجية العلمية فى التأريخ للتربية.

ذلك أن التربية عملية اجتماعية، وأنها - باختصار - هى «عملية الارتباط بالثقافة»[2]، ومن ثم، فالتأريخ للتربية - كالتأريخ العام - لا يقتصر على مؤسسات التعليم والمناهج التربوية والمدرسين والإدارة التعليمية والمدرسية وألوان النشاط المدرسى وما إليها، وإنما يتعدّى ذلك إلى كل ما يؤثر فى عملية التربية، من قُوَى ثقافية مختلفة.

إن التغيُّر الثقافى الذى يحدُث فى المجتمع، لا بد أن ينعكس - من وجهة نظر المؤرخ للتربية - على نظام التعليم، سواء فى الإدارة التعليمية أو المدرسية، أو فى المناهج، أو فى طرق التدريس، أو فى مراحل التعليم، أو فى فلسفة التعليم وأهدافه، أو فى هذه جميعًا.. وهذا التغيُّر الثقافى يبدو أوضح ما يكون فى الثورات - كل الثورات - الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، حيث تنعكس هذه الثورات - بصورة واضحة - على التربية.

---

(1) Robert Ulich: **The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective**; Harvard University Press, Massachusetts, 1961, p. 264.

(2) Margaret Read; Op.Cit., p. 96.

لقد أتى الإسلام - على سبيل المثال - بثورة جذرية، قلبت - رأسًا على عقب - نظرة الإنسان إلى نفسه، وإلى العالَم المحيط به، فانعكست هذه الثورة على التربية الإسلامية، بشكل صارت معه شيئًا جديدًا تمامًا، يتفق مع تلك الأيديولوجيا الجديدة[١].

وبالمثل، تفجّرت - فى العصور الوسطى فى الغرب المسيحى - ثورة دينية، قام بها مارتن لوثر Martin Luther (١٤٨٣-١٥٤٦)، ضد الكنيسة الكاثوليكية، كان من نتيجتها (انشطار) تلك الكنيسة، وميلاد المذهب البروتستنتى، الذى غيّر من نظرة الإنسان - فى المجتمعات الأوربية التى أخذت به، وخاصة فى ألمانيا وإنجلترا، ثم فى الولايات المتحدة - نحو نفسه، ونحو العالَم الذى يعيش فيه، تغييرًا جذريًا عميقًا، انعكس - بشكل واضح - على التربية فى تلك المجتمعات التى أخذت به[٢].

وفى الاتحاد السوفيتّى السابق، تفجرت الثورة البلشفية سنة ١٩١٧، وأتت بفكر عقائدى جديد، يتعلق بالنظرة نحو الإنسان ونحو الكون، انعكس على التربية بشكل واضح، منذ هذه الثورة[٣]. . ثم انهار هذا الاتحاد السوفيتى قبيل العقد الأخير من القرن العشرين، ليسلّم العالَمُ نفسَه للولايات المتحدة الأمريكية، ولترى الإنسانيةُ نفسها - «مع بداية النظام العالمى الجديد - أسيرة للّيبرالية الأنجلو-سكسونية، متمثلة فى الولايات المتحدة الأمريكية، التى هى نفسها أسيرة للفكر اليهودى الصهيونى»[٤].

ولا يقل عن هذه الثورات أثرًا فى التربية، الثورةُ الصناعية فى الغرب فى القرن الثامن عشر، والثورة الزراعية فى مصر القديمة، واختراع الكتابة فى مصر القديمة أيضًا، وغيرُها من الثورات العديدة، التى حدثت فى أنحاء متفرقة من العالَم، عبْرَ تاريخ الإنسانية الطويل، فكان لكل منها انعكاسُها الواضح على نظام التعليم فى مجتمعها، كما سوف نرى فى صفحات هذا الكتاب، فيما بعد.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربى، القاهرة.

(٢) للتفصيل، ارجع إلى:

دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٦، ص٣٠، ٣١.

(٣) المرجع السابق، ص٣١٧-٣٢٧.

(٤) الدكتور عبد الغنى عبود: **التربية والتعددية الثقافية فى الألفية الثالثة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص٤٠.

فالثـورة تعنى التغيـير، والتغيـير قد يكون سطحـيًا محدودًا، وقـد يكون جذريًا عميقًا، وهو فى الحالين لا بد أن ينعكس على التربيـة، بسطحيته أو عُمقه، ومدى تلك السطحية أو ذلِك العمق.

الانتقاء والتأريخ للتربية:

إذا كان مَدار تاريخ التربية هو البحث عن القُوَى الثقافية المؤثرة فى (الأيديولوچيا) السائدة فى كل عصر من العصـور، ثم انعكاس تلك الأيديولوچيا على نظام التعليم فى ذلك العصر.. فإن معنى ذلك أن التأريخ للتربية عملية معقدة متعدّدة الجوانب، وليست بالعملية السهلة البسيطة على الإطلاق.

ثم إن المنهجية العلمية فى التأريخ للتربيـة تقتضى بأن تكون عملية التأريخ عملية (انتقائية) خالصة، بمعنى ألا (يُغرِق) المؤرّخ للتربية نفسَه فى نظريات اقتصادية، أو أفكار وآراء وتطبيقات سياسية، أو تفصيلات جـغرافية، أو متاهات فلسفية أو دينية، أو ما إلى ذلك، كما يفعل المتـخصّصون فى كل علم من هذه العلوم، لأن للمتخـصّصين منطقهم عندما يُغرقون أنفسهم فيها، بحُكم تخصُّصهم هذا.. أما المؤرخ للتربية، فمنطقه الوحيد هو أن يُغرق نفســه فى إبراز (الأيديولوچيا) السائدة فى العصـر الذى يدرسه، وفى إلقاء الضوء عليها، وبيان انعكاسها فى التعليم على ذلك العصر.

إن المؤرخ للتربية يجب أن يكون - بالتأكيد - على علم واسع بكل هذه العلوم، على أن يجعلَها كلها (وظيفية)، كما يفـعل الباحث فى التربية المقـارنة سواء بسواء.. بمعنى أن يأخذ منهـا ما يُلقى به الضوء على تلك (الأيديولوچيـا)، ويستغلها «كـخلفية وأرضية لما سيظهر من أحداث ووقائع تاريخ التربية وتطوُّر التعليم»[1].

غير أن عمليـة (الانتقــاء) تلك عملية صعـبة، لأن المؤرّخ التـربوى يجد نفسه أمام حـقائق كثيـرة، تاريخية وتربوية وغيـر تربوية - فأىّ تلك الحقــائق يأخـذ، وأيّها يدع؟

والإجابة على هذا السـؤال ليست بالسهلة اليسـيرة، لأنها تتحدّد بمسـار الكتابة، وثقـافة المؤرخ الخاصـة، وإعداده المِهنـى، ومدى سيـطرته على المادة العلميـة المطلوبة،

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص٧.

ومدى سيطرته على فنّ التأريخ للتربيـة، وتمكُّنه منه، وتدرُّبه عمليا عليه.. وبدون هذه الأمور جميعًا، لا تفيد النصيحة ولا تُغنى.

التاريخ والشخصية القومية:

خاطئـة تلك النظرة التى تنظر إلى التاريخ على أنه مـجرد سرد لأحداث مـعيّنة، تدور فى مجـتمع مـعيّن، وتلعب فـيه (شخـصيات) مـعيّنة دور البطولة، بينـما تلعب (شخصيات) أخرى (أدوارا ثانوية).. وهكذا.

وإذا عُولِجَ التاريخ على هذا النحو، فإنهـا لا تكون معالجة (علمية)، وإنما تكون معالجـة أدبية أو قصـصية أو روائية، لا تنقـصها إلا (الحبكة القـصصية)، ليكون عـملا دراميا رائعا، يلعب فيه الخيال دوره، وتلعب الأصالة الفنية للكاتب دورها، ويحدّد ذلك الخيال وتلك الأصـالة الفنية مدَى نجاح العمل الفنى، ومـدَى قُدرته على السيطرة على مشاعر القارئ وإحساساته، حتى ينتهى العرض، ويُغلقَ الستار.

وفى سبيل (الحبكة القصَصيـة)، لابد أن يضحّى المعالج بأحداث وحقائق، ولابد أن تغفل الجوانب الاقتصـادية والسياسية والجغرافية وغيـرها، مما تُعتَبَر المحور الذى تدور حوله الكتابة العلمية للتاريخ.

إن التاريخ - كـعلم - يعنى علم تطوُّر المجتمع من حـال إلى حال، أو هو علم (الحركة الاجتماعـية).. وتطور المجتمع، أو حركته الاجتماعيـة، تعنى التفاعُل المستمرّ بين الناس والأشياء والأفكار فى ذلك المجـتمع، والتفاعل المستمـرّ بين المجتمع ككل، وبينه وبين المجتمعات الأخرى، تفاعُلا يدفع بهذا المجتمع إلى هذا الاتجاه أو ذاك.

وهذا التـفاعُل الذى يقـوم على أساسـه تطوّر المجتـمع أو حركـته، تحـدده أمور عديدة، سياسية واقتصادية وجغرافية ودينية وحضارية.. محلية وعالَمية.

ويحدّد تطوّر المجتمع وحركتـه - قبل هذا وبعدَه - ذلك (الإنسان)، الذى يعيش فى هذا المجتمع، والضـغوط التى تعرَّض - ويتعـرض - لها فى حياته، والكيـفية التى واجه - ويواجه - بها هذه الضغوط.

ومن ثم، لتكـون كـتـابة التـاريخ عِلـمـيـة، وجب أن يكون التــاريخ تاريخـا (اجتماعيا)، ودراسـة لتطور المجتمع «دراسة شاملة، تستوعب جميع الجـوانب السياسية

والاجتماعية والاقتصادية، وألا يُدرس كل جانب على حِدَة، حيث إن التطور فى أى مجتمع لايحدُث من جانب واحد، وإنما يمتدّ ليشمل كل جوانب الحياة فى المجتمع»[1].

وقد يكون للأشخاص دور فى حركة تطوير المجتمع هذه، فلا يستطيع أحد أن يُنكِر الأدوار التى قام بها موسى وعيسى ومحمد عليهم الصلاة والسلام، فى خلق أجيال من (المؤمنين) غيّرت حركة التاريخ كله، ولازالت تغيّرها.. أو الدور الذى قام به غاندى (١٨٦٩- ١٩٤٨) فى تطوير حركة الحياة فى الهند، أو الدور الذى قام به ماركس (١٨١٨- ١٨٨٣) وإنجلز (١٨٢٠- ١٨٩٥) ولينين (١٨٧٠- ١٩٢٤)، فى تطوير حركة الحياة فى الاتحاد السوفيتى السابق، أو الدور الذى قام به محمد على (١٧٦٩- ١٨٤٩) فى خلق مصر الحديثة، أو غيرهم وغيرهم.. غير أن أدوار الأشخاص هنا تظل - رغم عظَمة الشخص - أدورا ثانوية، لأن الشخص - مهما بلغت عظمتُه - ليس إلا وليد مجتمع معين، فى زمان ومكان معيّنين.. ولو أتيح له أن يظهر فى غير زمانه، أو مكانه، ما كان بإمكانه أن ينجح، ولا كان له دور.

فقد ظهر الأنبياء الثلاثة، وغيرهم من الأنبياء عليهم السلام، فى وقت كانت (تفاعُلات) الحياة فى مجتمعاتهم تخلق فى النفوس (فراغا) كان لابدّ من (سدّه)، وقد أتى كل منهم فى وقته ليسدّ هذا الفراغ، حسب تخطيط إلهى مُحكَم[2].

كما أتى غاندى فى وقت اشتدّت فيه مقاومة الهند للاستعمار الإنجليزى بلا سلاح، ومن ثم كان غاندى، وكانت مقاومته السلبية، أنسب أنواع المقاومة.. ولولا ذلك لعاش غاندى ومات، دون أن يسمَع به أحد.

ولم يكن ماركس وإنجلز يحلَمان بأن ينجح تفسيرهما المادى الجدَلى للحياة والتاريخ، وخاصة بعد ما أُصيب به هذا التفسير من فشل فى ثورات عام ١٨٤٨ فى أوربا، ولو حلما بنجاحه، لكان مجاله إنجلترا أو فرنسا أو ألمانيا[3].. لا روسيا،

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٦.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **العقيدة الإسلامية والأيديولوجيات المعاصرة**، الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٦، ص٦٢-٦٩.

(٣) وحيد الدين خان: **الإسلام يتحدّى، مدخل علمى إلى الإيمان**، ترجمة ظُفر الإسلام خان، مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين، الطبعة الخامسة، المختار الإسلامى، القاهرة، ١٩٧٤، ص١١٢.

ولذلك كان نجاح الثورة البلشفية فى روسيا سنة ١٩١٧ مفاجأة لأصحاب المذهب ذاته، ثم قفز لينين إلى السلطة، ليباشر التطبيق العملى للمذهب بعد نجاح الثورة، وذلك لأن تفاعلات الحياة فى روسيا، وتطور المجتمع الروسى تحت حكم القياصرة، كانت هى (المجال) المناسب لنجاح الثورة البلشفية.

ولولا ذلك لمات ماركس وإنجلز، وعاشت المادية الجدلية بعدهما حبيسة الكتب، كما كتب على كل محاولات الفلاسفة قبلهما، ابتداء من أفلاطون (٤٢٧- ٣٤٨ق م) قبل الميلاد بقرون، وانتهاء بهيجل (١٧٧٠- ١٨٣١)، الذى كان أستاذ ماركس الأول، وإن عارضه فى بعض ما ذهب إليه[1].

ثم إن الشخص هو نتاج مجتمع معين، له تفاعلاته، التى تنعكس عليه، سلبًا أو إيجابًا.. فقد يعيش هذه التفاعلات، كما تعيشها الملايين الأخرى من مواطنيه، الذين يشاركونه الحياة فى مجتمعه.. وقد يقف من هذه التفاعلات موقفًا إيجابيًا، فيستطيع توجيهها وجهة معينة، فيبدأ دوره فى الظهور.. ولكن نجاحه يظل رهنًا بمتابعة تلك التفاعلات، والسيطرة عليها، بطريقة أو بأخرى.

وقد يُكتب له النجاح، فيصير (بطلا).. وقد يُكتب عليه الفشل، فيصير (خائنًا) أو (مارقًا).

وبين البطل والخائن - أو المارق - بون شاسع بطبيعة الحال.

إنه إذا نجح وصار بطلا، صارت بيده مقاليد السلطة، وإمكانيات التغيير الأيديولوجى، فى الخط الذى يُريده.. ولكنه إذا فشل، داسته الأقدام، وطواه النسيان، وكان فى القضاء عليه على هذا النحو تثبيت للقديم، وتمكين للأيديولوجيا القديمة.. حتى يأتى البطل.

فالصفة الأساسية (للبطل) فى التاريخ، هى أنه يظهر فى زمانه ومكانه.

وبجانب هذه الصفة الأساسية للبطل صفات أخرى، لا يمكن إغفالها، وإن كانت متصلة بتلك الصفة الأساسية.. منها أن هذا البطل ذاته - كما سبق - إن هو إلا ظاهرة

(١) **عصر الأيديولوجية**، مجموعة من المقالات الفلسفية، قدّم لها: هنرى د. ايكن، ترجمة الدكتور فؤاد زكريا، مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى، رقم (٤٧٩) من (الألف كتاب)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٣، ص٨٩.

اجتماعية، فالمجتمع هو الذى يخلق أبطاله، وإن كان هؤلاء الأبطال عندما يُمسكون بالسلطة يخلقون المجتمع الجديد، الذى يتصوّرونه، أو يحلمون بتحقيقه، ومنها أنه - لينجح فيما يريد من تغيير - لابدّ أن يضع نصب عينيه أنه يغير (شخصية قومية)، ومِن ثَمَّ يجب أن يكون التغيير فى حدود ظروف تلك (الشخصية) وإمكانياتها، وضغوط الحياة عليها. . وإلا فشل فيما يريد من تغيير.

وتختلف (بطولة) هذا البطل، الذى يغيّر وجه المجتمع، من إنسان إلى إنسان، فقد تكون (بطولة) فكرية أو فلسفية أو عقلية خالصة، كما هو الحال مع أفلاطون وأرسطو وجاليليو وكوبرنيكس وابن حيان وابن الهيثم وابن النفيس ومالك وأحمد بن حنبل وابن خلدون ومارتن لوثر وغيرهم، ممن غيّر فكرُهم فكراً سائدًا قديمًا، اقتصاديا كان أو سياسيًا أو جغرافيًا أو دينيًا. . وقد تكون بطولة عسكرية، كبطولة الإسكندر المقدونى أو خالد بن الوليد، أو نابليون أو غيرهم، ممن غيّروا وجه التاريخ بقوة السلاح. . وقد تكون بطولة تجمع بين هذه وتلك، كما هو الحال فى (الثورات)، التى تستخدم القوة العسكرية لتغيير (أيديولوچى) معيّن، ولا تنتظر تفاعُلات الحياة لتُحدث ذلك التغيير المطلوب بنفسها، كثورة كمال أتاتورك فى تركيا، والثورة البلشفية فى الاتحاد السوفيتى السابق، والثورة الفرنسية فى فرنسا، والثورات العديدة التى شبّت وتشبّ - فى بلاد العالم الثالث[1].

تأريخ التربية والمفكرون التربويون:

يدور جدل كبير فى التاريخ العام، حول دوران ذلك التاريخ حول الملوك والرؤساء (الأفراد)، الذين - مِن خلالهم، ومِن خلال ما يجرى فى قصورهم - يتتبّع المؤرخون تطوُّر المجتمع وحركته الاجتماعية. . والاتجاه التقليدى أو الكلاسيكى فى التأريخ، يرى صحّة هذا المنهج.

وفى مقابل هذا الاتجاه، ظهر اتجاه جديد فى التأريخ، يرى أن (الشعب) هو المحور الذى تدور حوله تلك الحركة الاجتماعية، ومِن ثَمَّ فإن أحداث التاريخ يجب أن

(١) مما يجب أن نلفت النظر إليه هنا، أن معظم الثورات التى شبّت، وتشبّ، فى هذا العالم الثالث، ليست (ثورات) بالمعنى الفلسفى لهذه الثورات، إذ لا تتعدّى أن تكون (انقلابات عسكرية)، تتغيّر بها أدوات الحُكم وحدها، دون أن يتبعها تغيير جذرى فى فلسفة المجتمع وأهدافه، أو دون أن يسبقها تصوّر معيّن للمجتمع بعد نجاح القائمين بالانقلاب فى الإطاحة بالحكم القائم، والسيطرة عليه.

تدور حوله هو، لأنه كثيرًا ما تكون بين القاعدة والقِـمَّة فجوة، يصبح معها الحديث عن القاعدة من خلال القمة، مغالطة كبرى.. وقد ظهر هذا الاتجاه الأخير فى التأريخ، بعد الحرب العالمية الثانية، مع اشتداد الحركة الشعـبية، وظهور أثرها فى مقاومة الاستعمار، ثم قفزها لتولّى أمور السلطة فى بلادها، فى كثير من بلاد العالم الثالث، بعد التحرُّر.

والاتجاه الأول فى كتابة التاريخ صحيح، والاتجاه الـثانى فى كتابته صحيح أيضًا، ولكن التعصُّب لأحـدهما دون الآخر هو الخطأ عينه، لأنه يوقع فى محظورات كـثيرة، فى مقدمتها أنه يوحى بفجوة بين (القاعدة) و(القمة)، ويدل على أن (القمة) دائمًا تكون فى جانب، و(القـاعدة) فى جانب آخـر، مع أن ذلك قد يصدق أحـيانًا، ولكنه يكون بعيدًا عن الحقيقة، أحيانًا أخرى كثيرة.

و(التكامُل) فى المنهج التاريخى، يقـضى بأن تكون القمة والقاعـدة معًا تحت نظر المؤرخ، فيتـابع ما يحدث على (القمة)، ويـتابع دوافعه قبل صـدوره، ثم آثاره ونتائجه بعد ذلك على (القاعدة).

وحتى فى حالة أشدّ الحكومات ديكتاتورية واستبدادًا، تكون (سلبية) القاعدة على هذا النحو الخطيـر، مؤشرًا، إمـا على ثورة مكبوتة فى النفوس، يخـاف الديكتاتور أن تنفجر، وإمـا على موات تام لا يعبأ مـعه بتلك القاعدة، وهى - فى الحـالتين - حركة اجتماعية، ولكنها إلى الخلف، لأنها تدلّ على فتنة وشيكة، تُطيح بعرش الديكتاتور من الداخل، أو تُغرى بالأمة الطامعين فيها من الخارج.

والتـأريخ للتربيـة - كمـا سبق - يعنى (واقـعًا) جـديدًا فى جانب من جـوانب (الشخصية القومية) أو أكثر، فـرض نفسه عليها، وأدى إلى إحداث تغيير فى جانب من جوانب التربية أو أكثر.. فى عصر من العصور.

وقد يكون هذا الواقع الجديد تطوُّرًا طبيعيا، فى حيـاة تلك (الشخصية القومية)، ناتجًا عن تطوُّر الحياة من حولها، لا دخلَ لأحـد فيه، وقد يكون (للقمة) دخل فى هذا التطور، كما هو الحال فى الثورات.

وقد تستجيب التربية لهـذا التطور من تلقاء نفسها، وقد يكون لمفكر تربوى دخْلٌ فى بلورتها، وإحداث (توافُق) بينها وبين هذا الواقع الجديد.

فالفكر التربوى - على ذلك - ليس مهمًا فى حدّ ذاته فى التأريخ للتربية، وإنما هو مهمّ بالقدر الذى (يبلور) به التربية لتكون متوافقة مع الواقع الجديد. وعلى قدر ما تزيد أهميته على هذا النحو، تزيد أهمية ذكره والإشارة إليه، عند التأريخ للتربية.

ومن هذا المنطق، يصعُب الاستغناء عن الإشارة إلى أرسطو (٣٨٤-٣٢١ ق.م)، وأفلاطون (٤٢٧-٣٤٨ ق.م)، عند التأريخ للتربية الإغريقية القديمة، كما يصعُب الاستغناء عن الإشارة إلى جون لوك John Locke (١٦٣٢-١٧٠٤)، وبستالوتزى Pestalozzi (١٧٤٦-١٨٢٧)، وجان جاك روسو Jean Jacque Rousseau (١٧١٢-١٧٧٨)، وهربرت Herbart (١٧٧٦ - ١٨٤١)، وفروبل Froebel (١٧١٢ - ١٩٥٢)، وغيرهم.. عند التأريخ للتربية الأوربية بعد الإصلاح الدينى، كما يصعُب الاستغناء عن الإشارة إلى جون ديوى John Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢)، عند التأريخ للتربية الأمريكية فى العصر الحديث.. ويصعُب الاستغناء عن الإشارة - كذلك - إلى المعتزلة، وإخوان الصفا، والغزالى (١٠٥٩ - ١١١٢م)، وابن خلدون (١٣٣١ - ١٠٤٥م) وغيرهم، عند التأريخ للتربية الإسلامية.. ويصعب الاستغناء عن كروبسكايا Krupskaia (١٨٦٩ - ١٩٣٩) أو مكارنكو Makarenko (١٨٨٨ - ١٩٣٩)، عند التأريخ للتربية السوفيتية بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧م.

لقد كان كل واحد من هؤلاء عَلَمًا من أعلام التربية فى زمانه ومكانه، ومن ثَمَّ كان إغفاله يُعتَبَرُ إغفالا لجزء كبير من تاريخ التربية فى بلده.. فتاريخ التربية «لا ينبغى أن يتركز على دراسة النظم والمؤسسات التربوية فقط، فهذه النظم والمؤسسات أشكال لا بد لها من مضمون، ومضمونها هو ما يتصل بها من فكر، وما يسيّرها من سياسات، وما تقوم عليه من فلسفات، ومن هنا كان لنا أن نقول إن دراسة هذه النظم والمؤسسات إذا كانت هامة وضرورية، فإن الاقتصار عليها بَتْرٌ لحركة التطور الحضارى للمجتمع، وتشويه لها، فإذا كانت لها نظمها ومؤسساتها الواقعية، فلا بد أن تكون لها نظرياتها وأفكارها ومبادئها وفلسفتها، مهما بلغت فى ذلك حدّ البساطة والسذاجة»[1].

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص١٢، ١٣.

تاريخ التربية بين منهجين:

فى سبيل البحث عن (الشخصية القومية) أو (الأيديولوچيا)، التى يسعَى المؤرّخ للتربية إلى اكتشاف أبعادها وملامحها، فى زمان ومكان معيّنين، يجد المؤرخ للتربية نفسه أمام منهجين، عليه أن يختار أصلَحَهما لتحقيق هدفه من التأريخ، وهما:

١- **التأريخ للتطور التربوى عمومًا**.. وفى هذا المنهج، لا يتقيد المؤرخ التربوى ببلد من البلاد دون بلد آخر، وإنما يعنيه أن يتتبَّع (تطور) الفكر التربوى عبر العصور المختلفة، ومسايرته للتطوُّر الحضارى الإنسانى.. ومعنى ذلك أن هذا المنهج، يعنيه حركة التربية فى صعودها وحده، متعديًا حدود المكان، فينتقل المؤرخ مثلا من التربية فى المجتمعات البدائية.. إلى التربية فى الشرق الأوسط، حيث الحضارة الإنسانية الأولى.. إلى التربية عند الإغريق.. إلى التربية عند الرومان.. إلى التربية الإسلامية (فى الشرق الأوسط مرة ثانية).. ثم إلى التربية الأوربية منذ القرن السادس عشر.. ثم إلى التربية المعاصرة[1].

ويفرض هذا المنهج، أن تبرز (القوى الثقافية) المؤثرة فى التربية فى كل مجتمع، يليها الحديث عن نظام التعليم، مع الربط بين تلك القوى الثقافية، وذلك النظام.

كما يفرض ذلك المنهج متابعة المفكرين السياسيين والاقتصاديين والدينيين وغيرهم، ممن كان لهم دور فى تشكيل (الشخصية القومية)، أو فى (التشكيل الأيديولوچى) للمجتمع الذى يؤرِّخ للتربية فيه، والتركيز على الفكر التربوى والمفكرين التربويين، الذين كان لهم دور فى نقل تلك الشخصية إلى مجال التعليم، فكرًا أو تطبيقًا.

٢- **التأريخ للتطور التربوى فى مجتمع من المجتمعات**.. كالتطور التربوى فى مصر منذ أقدم العصور وحتى اليوم، أو التطور التربوى فى مصر الإسلامية، أو التطور التربوى فى مصر منذ محمد على وحتى اليوم، وهكذا.. ومعنى ذلك أن هذا المنهج يعنيه حركة التربية فى صعودها وهبوطها، عكس المنهج السابق، وأنه مقيد بمجتمع واحد فى فترة - أو فترات - تاريخية محدَّدة.

---

(١) وسوف نتبع هذا المنهج، فى هذا الكتاب.

ويفرض هذا المنهج - لذلك - التركيز على المتغيّرات وحدَها، تجنّبا للتكرار، وبُعدًا عن الحشو والكلام المعاد.

وفى هذا المنهج أيضًا، يمكن أن يكون للمفكرين السياسيين والاقتصاديين والتربويين وغيرهم، دورٌ فى التأريخ للتربية، إذا كان فى فكرهم ما يلقى ضوءًا على (الشخصية القومية)، ويبرز أثر تلك الشخصية على التعليم، فى فترة من الفترات.

ومن أمثال هذه الأفكار التى تستحق أن تُذكر، ولا يمكن إغفالها فى مصر، آراء وأفكار جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩-١٨٩٧م)، التى شملت مختلف مجالات الحياة، وآراء وأفكار الشيخ محمد عبده (١٨٤٩-١٩٠٥) الدينية، وآراء مصطفى كامل (١٨٧٤-١٩٠٨) السياسية، وآراء عبد الله النديم (١٨٤٣-١٨٩٦م) وعبد الرحمن الكواكبى (١٨٤٨-١٩٠٢م) السياسية، وآراء رفاعة الطهطاوى (١٨٠١-١٨٧٣م)، وعلى مبارك (١٨٢٣-١٨٩٣) التربوية، وهكذا.

وما يُقال عن هؤلاء فى مصر، يمكن أن يُقال عن غيرهم وغيرهم، فى أىّ بلد آخر من بلاد العالم.

معنى التربية المقارنة:

تعنى التربية المقارنة - باختصار - دراسة نُظم التعليم وفلسفاته، وأوضاعه ومُشكلاته، فى بلد من البلاد أو أكثر، مع ردّ كل ظاهرة من ظواهر النظام التعليمى، ومشكلة من مشكلاته، إلى القوى والعوامل الثقافية التى أدّت إليها، بحثا عن تلك (الشخصية القومية)، التى تقف وراء النظام التعليمى، بما فيه من ظواهر ومُشكلات.

ويتفق هذا التعريف للتربية المقارنة مع النظرة التى نظر إليها بها علماؤها، الذين تطوّرت التربية المقارنة على أيديهم، وإن كان (منظور) كل منهم إلى تلك (الشخصية القومية) يختلف - قليلا أو كثيرا - عن منظور الآخرين لها.. فكاندل L. Kandel ينظر إلى هذه (الشخصية القومية) من منظور تاريخى، فالتاريخ الذى مر به كل مجتمع، هو القوة الكبرى التى تترك بصماتها على تلك (الشخصية)، وهو الذى يلوّن بقية القوى الثقافية بلون خاص.

وهانز N. Hans يتفق مع كاندل فى النظر إلى تلك (الشخصية) من منظور تاريخى، وإن كان يعتبر التاريخ مجرد قوّة من القوى الثقافية المؤثرة فى تلك (الشخصية).

ويتفق شنايدر F. Schneider وأوليخ R. Ulich، مع كاندل وهانز، فى أهمية المنظور التاريخى.

ثم يأتى مالينسون Mallinson، فينظر إلى الشخصية القومية وإلى التربية جميعًا من منظور تاريخى كذلك، إلا أنه ينظر إلى (النمّط القومى)، لا إلى (الشخصية القومية)، وإن كنا لا نرى فرقا بينهما، فالنمط القومى هو الذى يخلق (الشخصية القومية)، والشخصية القومية هى التى تحدّد (النمط القومى).

ثم يأتى لاورايز J. A. Lauwerys، فيرى دراسة نُظم التعليم فى ضوء (التقاليد الفلسفية)، كبديل عن (الأنماط القومية). . فتُدْرَس التربية الأمريكية فى ضوء الفلسفة البراجماسية، والتربية الفرنسية فى ضوء الفلسفة العقلانية، والتربية الإنجليزية فى ضوء الفلسفة التجريبية، والتربية السوفيتية فى ضوء المادية الجدلية، وهكذا. . ولسنا نرى فرقا بين (التقاليد الفلسفية) و(الشخصية القومية) أو (النمط القومى)، فهى مرادف لهما، وإن كنا نرى أنه يُعتبر دفعة (بالقوى الثقافية) و(الشخصية القومية)، إلى مفهوم «أكثر تحديدا، لاقتصاره على عنصر رئيسى واحد، هو الأيديولوجيا، بدلا من عدّة عناصر، مكونة لمنهج النمّط القومى»[1].

ومن ثم تكون التربية المقارنة، هى ذلك الفرع من فروع التربية، الذى يهتم - منهجيا - بدراسة العلاقة بين التربية والأيديولوجيا، أو بدراسة الأيديولوجيا بوصفها القوة الأساسية التى تقف وراء نظام التعليم ومشكلاته، فى كل بلد من البلاد.

المنهج المقارن وتاريخ التربية:

رأينا أن هناك منهجين، يمكن أن يتّبعا فى التأريخ للتربية، وأن هذين المنهجين يقومان على أساس تحليل نظام التعليم فى كل عصر من العصور، وفى كل مجتمع من

(١) الدكتور محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص٥٢.

المجتمعات يتمّ التـأريخ للتربية فيه، تحليلا يقوم على إبراز (القوى الثـقافية) التى تشكل (الشخصية القـومية) فى كل مجتمع، وعلى انعكاس تلك الشخصـية القومية على نظام التعليم به.

ومعنى ذلك أن المنهج المتَّبَع فى تاريخ التربية، هو المنهج التحليـلى، الذى يعمد إلى تحليل نُظم التعليم، وربـطها (بالقوى الثقـافية) التى أثرت فيـها.. وهذا المنهج هو نفس المنهج المتبع فى التربية المقارنة.

والفرق بين المجـالين اللذين يُستـخدم فيـهمـا هذا المنهج، هو أن التربيـة المقارنة تستخدم ذلك المنهج المقارن أو التحليلى، لتـحليل نظام التعليم - أو نُظمه - فى مجتمع - أو **مجتمعـات - معاصرة** غالبًا.. أما تاريخ التربية، فيـستخدمه لتحليل نُظم التعليم فى **فترات تاريخية** مختلفة، قد تفصل بيننا وبينها قرون عديدة.

كذلـك فإن تاريخ التـربية، غـالبًا مـا يمهد للحـديث عن نُظم التـعليم فى تلك العصور التاريخية، بالقـوى الثقافية التى أثرت فيها.. أما التربية المقـارنة، فإنها غالبًا ما تأتى بنظام التعليم - أو نُظمه - ثم تحلّلها بعد ذلك.. وقد تقدم لكل نظام منها، بمقدمة تاريخية، تُلقى الضوء عليها.

الباب الثانى

الأيديولوچيا والتربية فى العصور القديمة

يتفق الدارسون عموما، والمؤرّخون خصوصا، على اعتبار الحضارة القديمة، هى تلك الحضارة التى وُجدت فى الفترة ما بين ظهور الإنسان على الأرض، منذ ما يقرُب من مليون سنة[1]، وسقوط الإمبراطورية الرومانية فى نهاية القرن الخامس الميلادى، لتحلّ محلّها حضارةُ العصور الوسطى.

أى أن هذه الحضارة القديمة تُعتبر أطول الحضارات الإنسانية الثلاث التى ظهرت على سطح الأرض، عُمرا، فقد زاد عُمرها - على هذا الأساس - على عشرة آلاف قرن، إلا خمسة عشر قرنا، هى عمر الحضارتين الأخيرتين: حضارة العصور الوسطى، والحضارة الحديثة.

وقد قضى الإنسانُ الشطرَ الأكبر من هذه الفترة الطويلة، مدفونا فى مَجاهل التاريخ، يعيش حياة بدائية قريبة من حياة الحيوان.. ولم يبدأ التاريخ فى الالتفات إليه، إلا منذ ستة آلاف سنة، على أحسن الفروض، حيث بدأ الإنسان - باكتشاف النار - كما سنرى - يفرض نفسَه على التاريخ، بما أحدثته النار فى حياته من تغييرات جذرية، حيث بدأ الإنسان ينتقل من عصر حضارى إلى آخر، فقد «كان للنار دور هامّ على مر العصور، منذ العصر البرونزى، والعصر الحديدى، ثم العصر الآلىّ»[2].

ويوم اكتشف الإنسان النار، «أحسّ بقوّتها وبأسها، فخاف منها بادئ الأمر، وتملّكه الذعر والفزَع، ولكنه ما لبِث أن سيطر عليها وألبسها اللجام، فاستغلّها لتمدّه بالحرارة والدفء»، «ثم استغلها لتولد له البخار، وأنشأ الآلة البخارية، فسيرّ بها وسائل انتقاله، وأدار بها المصانع الضخمة، وأنتج بها الكهرباء.. إلى آخر ذلك من مختلف الاستخدامات، التى تعتمد على الطاقة المحرّكة»[3].

---

(١) د. وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة (دراسات فى التربية)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١، ص٤٥.

(٢) الدكتور هارى نيكولز هولمز: **قصة الكيمياء، من خلال أنبوبة الاختبار**، ترجمة الدكتور ألفونس رياض، والدكتور عبد العظيم عباس، مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل، رقم (٢٨٤) من (الألف كتاب)، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، القاهرة، ص٢٣.

(٣) دكتور حسن حسنى أبو السعود: «النظائر المشعّة فى خدمة الصناعة»، **الذرة فى خدمة السلام**، مجموعة المحاضرات التى أُلقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين للمجمع المصرى للثقافة العلمية، الذى عُقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦، رقم (٢٧) من (الألف كتاب)، مكتبة مصر، القاهرة، ص١٨٦.

وهكذا بدأ الإنسان القديم - باكتشاف النار - يفتح أبواب التاريخ، ويحتلّ مكانته فيـه، وينتقل من عصـر حضارى إلى آخَـر، فانتقل من الحـضارة القديمة، إلى حـضارة العصور الوسطى، ثم إلى الحضارة الحديثة.

وكانت هناك (قوى ثقافية) مـعيّنة أثّرت فى الإنسان، فى تلك الفترة الطويلة التى ضيّعها الإنسان من عمره، فى مرحلة (مـا قبل التاريخ)، ثم ظهرت (متغيّرات) فى تلك القوى الثقافـية، ظهرت على الإنسان فى حياته، فدخـل بها التاريخ المدوّن، ثم ظهرت (متغيّرات) أخرى كثيرة، نقلته من عصر حضارى إلى آخَر.

ويدور هذا الباب (الثـانى) من الكتاب حول (الأيديولوچيـا والتربية فى العـصور القـديمة)، حـيث ينقـسم إلى فـصلـين اثنين، يدور أولّهـمـا (الفـصل الثـانى) حـول (الأيديولوچيـا والتربـية فـيمـا قـبل الإغريق)، ويدور الثـانى (الفـصل الثالث) حـول (الأيديولوچيا والتربية عند الإغريق).

الفصل الثانى
الأيديولوچيا والتربية فيما قبل الإغريق

تقديم:

إذا كان عُمر الإنسان على هذه الأرض يصل - فيما يقدّره العلماء - كما سبق - إلى حوالى مليون سنة[١]، لم يبدأ دخول التاريخ فيها إلا منذ ستة آلاف سنة فقط (منذ سنة ٤٠٠٠ ق.م).. فإن معنى ذلك أن الإنسان قد قضى فى هذه الفترة - فترة ما قبل التاريخ المدون - أكثر من ٩٩٤ ألف سنة، أى أكثر من ٩٩٪ من عمره على الأرض، وأن الأقل من ١٪ الباقية من عمره، قضاها فيما يسمّونه (بالعصور التاريخية).

ومع أن فترة ما قبل التاريخ المدّون، تمتدّ إلى أكثر من تسعة أعشار عُمر الإنسان على الأرض، فإن تطوّر الإنسان الحضارى فيها كان محدودا، فقد كان الإنسان يحارب الطبيعة بسلاح مفلول، أو بلا سلاح على الإطلاق، لينتزع - من بين مخالبها القاسية - حاجات يومه، من طعام وشراب وكساء ومأوى، وكان يزيد من ضعفه أمام قسوة الطبيعة، ما فُرِض عليه فى حياته من عُزلة.

أولا: الأيديولوچيا والتربية فيما قبل التاريخ المدوّن:

يرى وِل ديورانت أن «الحضارة تبدأ حيث ينتهى الاضطراب والقلق، لأنه إذا ما أمِنَ الإنسان من الخوف، تحرّرت فى نفسه دوافع التطلُّع، وعوامل الإبداع والإنشاء»[٢].

وقد كان هَمّ الإنسان - فى هذه المرحلة المبكرة والطويلة من عمره - هو الحصول على (لقمة العيش).. وحول لقمة العيش، تركّزَت أيديولوچيا الإنسان الأول، فيما قبل التاريخ، وحولها دار نشاطه، وتطوّر تفكيره.. وعليها بُنيت تربيته.. فمن أجل (لقمة

---

(١) اخترنا أقلّ التقديرات العلمية لعمر الأرض، الذى يصل عند فريق من العلماء إلى أكثر من أربعة مليارات من السنين.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الأول (١) (نشأة الحضارة)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود، الطبعة الرابعة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٣، ص٣.

العيش) هذه، ظل الإنسان ينتقل مئات الآلاف من السنين، من مكان إلى مكان، قبل أن (يستقر) على ضفاف الأنهار، ومن أجلها استأنس ما استأنس من حيوان، وناصبَ بعض الحيوانات العَداء، وتوصّل إلى أنجح الوسائل للقضاء عليها، أو لحماية نفسه منها على الأقل، ومن أجلها كان يَخرج - كلَّ صباح - من المأوى الذى قضى فيه ليله، يفكر فى الحصول عليها بأيسر طريقة ممكنة، ويعلّم أولاده: كيف يحصلون عليها؟.

و(باستقرار) الإنسان القديم على ضفاف الأنهار، بعد مئات الآلاف من السنين، قضاها فى التنقل والقلَق وعدم الاستقرار، بدأ يعرف حياة (الأسرة)، وبدأ يعرف (منزلا) ينزل فيه، كلما أحسّ التعب، وهو يسعى على (لقمة العيش)، ويأوى إليه إذا جنّ الليل، يُريح فيه جسده الذى أضناه سعى نهاره عليها.. كما بدأ فى صناعة أدوات وآلات ومعدات وآنية بدائية، من الطين والخشب والقش، يحفظ فيها ما يجمعه من ثمار ومن صيد، وبدأ يستأنس الحيوان، ويبنى القوارب الصغيرة بطريقة بدائية، ويصيد السمك، وبدأ -كذلك- يستخدم (الرموز) للتعبير عن حاجاته، وللتفاهُم مع بقية أفراد أسرته.. وكانت هذه الرموز، هى (النواة) التى بُنيت عليها اللغة الإنسانية فيما بعد.

ولما كان قِوام الحياة الإنسانية - فى هذه الفترة الطويلة من عمر الإنسان - هو (لقمة العيش)، والعزلة بين الإنسان وأخيه الإنسان، فقد أُطلق على الإنسان - فى هذه الفترة - عبارات وأوصاف، لا يستسيغها الإنسان المعاصر، فوُصف بالتوحش والبربرية والبدائية وعدم التمدُّن، وغيرها من الصفات التى تليق بالحيوان أكثر ممّا تليق بالإنسان، حتى فى هذه الفترة المتقدمة من حياته.. مع أن «الهَمَجى» هو أيضًا متمدِّن، بمعنى هامّ من معانى المدنية، لأنه يُعْنيَ بنقلِ تراث القبيلة إلى أبنائه.. وما تراث القبيلة إلا مجموعة الأنظمة الاقتصادية والسياسية والعقلية والخلقية، التى هَذَّبتها أثناء جهادها فى سبيل الاحتفاظ بحياتها على هذه الأرض، والاستمتاع بتلك الحياة»[1].

لقد كان الإنسان يعيش - فى هذه المرحلة المبكرة جدا من حياته - حياة بالغة القسوة، إذْ كان «يأكل اللحوم النيّئة، ويسكن الكهوف والجحور.. معتمدا كل الاعتماد على قوة عضلاته»[2]، كالحيوان سواء بسواء.. كما فرضت عليه تلك الظروف أن

(١) المرجع السابق، ص٩.

(٢) الدكتور هارى نيكولز هولز (مرجع سابق)، ص٢٣.

يكون (حذرا)، يتـوقع الشرّ والخطر فى كل خطوة يخطوها، وأن يكون (عـدوانيا)، إذا أراد أن يحفظ حياته، ويحصُل على لقمة عيشه.

وكما كانت (لقمة العـيش)، هى (المحور) الذى دارت حوله أيديولوجيا إنسان ما قبل التاريخ، طوال هذه الفترة الطويلة، فوُصِف - فى تصرُّفاته - بتلك الأوصاف (غير الإنسانية).. كـانت هى أيضا (المحور) الذى دارت حولـه تربيته، فقد كـانت تربية هذا الإنســان تربية بدائيــة أيضــا، «فلم تعرف التـربيــة البدائيــة شـيئــا عن الكتُب ولا عن المدارس»[1].. و«لم تكن للتربيـة فلسفة مـثالية وراء الغـرض العملى المباشـر، ولكنها كانت تربية عـمَلية، تعدّ الطفل للحـياة العملية، فهى إعـداد للحياة وحيـاة معا، وهى عملية تتضمّن الهدف فى خلالها»، و«كانت غـايتها أن يعلّم الكبارُ الصغارَ سبُل العيش والسلوك فى حياتهم البدائية»[2].. فيعلموهم «الحِرَف المختلفة، كالصيد وصيد السمك، والحرب، وغير ذلك»[3].

ولم تكن هناك مناهج لهـذه التربية، كـما لم تكن هناك مدرسـة ولا مدرّس ولا نظام تعليـمى، وإنما كان (المنزل) هو كل شىء فى عـملية التربيـة.. و(المنزل) هنا يعنى الأب والأم والإخوة الأكـبر.. فقـد كانت التربيـة العملية للبـنين والبنات - فى الأسر البدائية - كتدريبهم الخُلقى - تتمّ بالتقليـد الأعمى للكبار، مصحوبا بقليل من التعليم، أو بلا تعليم على الإطلاق»[4].

وينتصــر وِل ديورانت للإنسان فى هذه المرحلة المبكرة جـدا من حياته، فـيرى أن الإنسان البـدائى لا يصوغ شـيئا من قـوانين علم الطبيـعة، وإنما يكتفى بمـمارستـها من الوجهة العمَلية.. فلئن لم يكن فى مقدوره أن يقيس مسار المقذوف فى الفضاء، إلا أنه

(1) R. Freeman Butts: **A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectural Foundations**; Second Edition, McGraw Hill Company, New York, 1955, p. 15.

(٢) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرُق التدريس**، الجزء الأول، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٦، ص٢٧، ٢٨.

(3) Layton S. Hawkins and Others: **Development of Vocational Education**; American Technical Society. Chicago, 1951. p. 4.

(4) Willystine Goodseell: **A History of the Familly as a Social and Educational Institution**; The Macmillan Company, New York, 1923, p. 44.

يستطيع أن يصوّب سهامه نحو الهدف فلا يخطئ. . ولئن لم يكن لديه رموز كيماوية، إلا أنه يستطيع أن يميّز - بلمحة سريعة - أى النباتات سامّ، وأيّها طعام. . بل يستطيع أن يستخدم الأعشاب استخداما دقيقا فى شفاء أمراض البدن» . . وإنه لَممَّا يُثير الدهشة فى نفسك أن تعلَم كم من الأمراض كان يشفيها هؤلاء البدائيون، على الرَغم من قصور عِلمهم بالأمراض»[١].

ثانيا: التربية فى العصور التاريخية القديمة:

وتقع هذه الفترة ما بين سنة ٤٠٠٠ ق.م، ونهاية القرن الخامس الميلادى - نهاية الإمبراطورية الرومانية فى الغرب - أى أنها تصل إلى حوالى خمسة وأربعين قرنا من الزمان، من مجموع ستين قرنا عاشها الإنسان فى ظل التاريخ المدوّن . . فى العصور القديمة، والعصور الوسطى، والعصر الحديث.

وهكذا، مثلما تُعتبَر فترة ما قبل التاريخ أطول الفترات التى عاشها الإنسان على سطح الأرض، إذ عاش الإنسان - كما سبق - أكثر من ٩٩٪ من عمره فى هذه الفترة. . تُعتبَر العصور التاريخية المدونة القديمة، أطول فترات تاريخه المدوّن، إذ تصل إلى حوالى ٧٥٪ من عمر الإنسان، فى تاريخه المدوّن.

إن «الإنسان - قبل عام ٦٠٠٠ ق.م - اعتاد الحياة فى انعزالية. . انعزل الإنسان كفرد، وانعزلت الأُسَر، ثم بدأ التقارُب تدريجيا بين الأفراد وبين الأُسَر، مستشعِرين مزايا العمل المشترك والأمن المتزايد، ويلُوح أن هذا التقارُب أصبح حقيقة ذات فاعلية منذ سنة ٤٠٠٠ ق.م»[٢].

ويرى ول ديوارنت أنه «لئن بدأت إنسانية الإنسان بالكلام، وبدأت المدَنية بالزراعة، فقد بدأت الصناعة بالنار، التى لم يخترعها الإنسان اختراعا، بل الأرجحُ أن قد صنعت له الطبيعة هذه الأعجوبة، باحتكاك أوراق الشجر أو غصونه، أو بلمعة من البرق»[٣]. . إلخ، حيث أدى اكتشاف الإنسان للنار، وسيطرته عليها، إلى تغيّر أيديولوجى عميق، قلب حياته رأسا على عقِب.

---

(١) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الأول (١) (نشأة الحضارة) (مرجع سابق)، ص١٣٦، ١٣٧.

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٤٦، ٤٧.

(٣) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الأول (١) (نشأة الحضارة) (مرجع سابق)، ص٢٢.

كان بدائيا انعزاليا متوحّشا بربريا قبل اكتشاف النار.. وباكتشافها والسيطرة عليها، «تمكّن الإنسان من إطالة يومه، كما استطاع أن يطارد الحيوانات المفترسة، وأن يَطهُو طعامه، ويجلب الدفء والراحة لحياته»[1].. كما تمكن من أن يترك سكنَى الكهوف والجحور، ويعيش حياة الجماعة.. وحياةُ الجماعة تدرّب الذوق وتصقله، وتزرع فى النفس احترام الآخرين، وحبّ هؤلاء الآخرين.. بل إنها كثيرا ما تجعل مصير الإنسان مرتبطا بمصير الجماعة، ومن ثم فهى تكبَح جماح النفس، وتعصِم من شرورها، وتقضى على ما بها من وحشية وبربرية.

ولم يكن غريبا أن يبدأ (الفكر الدينى) فى الظهور فى هذه الفترة، وأن يكون هذا الفكر الدينى عاملا من عوامل بقاء المجتمعات القديمة، وصمودها فى مواجهة تحدّيات الطبيعة الكثيرة، فقد كان الدين «لونا من ألوان (التكيُّف) الإنسانى، فى مواجهة قوى الطبيعة الشرسة من حول الإنسان، ولونا من ألوان مواجهة الإنسان (لقدَره)، على نحو يستطيع به مواجهة المصائب، دون أن يتحطّم على جنباتها»[2].

وكانت الجماعة الأولى للإنسان - بعد الأسرة - هى القبيلة أو العشيرة، التى كانت تربط بين أبنائها رابطةُ الدم، ومِن ثم كانت الجماعة الإنسانية الأُولى لا تزيد على أن تكون (أسرة كبيرة).

ولم تكن تصلح لهذه (الأسرة الكبيرة) الجحور والكهوف، التى عاش فيها الإنسانُ أكثرَ من تسعة أعشار عمره على الأرض، فكان لابد من (منازل)، تضمّ شَتَات تلك الأسرة.

ولكن المنازل لا تصلُح إلا للاستقرار والمستقرّين، ومن ثم كانت (الخيام) هى تلك المنازل المتنقلة من مكان إلى مكان، بحثا عن الماء والطعام، قبل أن يعرف الإنسان حياة الاستقرار فى القرى، وعلى شواطئ الأنهار، بعد ذلك بعشرات القرون. وفى حياة التنقل هذه، يزيد التماسُك الاجتماعى، أمام ما يقابله الإنسان - فى انتقاله - من أخطار، كما يزيد الإحساس بأهمية الحيوان كذلك، بوصفه رفيقا له قيمته فى هذه الرحلة.

(١) الدكتور هارى نيكولز هولمز (مرجع سابق)، ص٢٣.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **الله والإنسان المعاصر**، الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٧، ص٣٥.

ولقد تعلَّم الإنسان - فى هذه الفترة الطويلة، التى قضاها متنقلا فى الصحراء فى تلك (الأسرة الكبيرة) - أن «الماء فى الصحراء هو الحياة نفسها، فحينما يكون هناك نقص فيه، يؤدى ذلك إلى موت النبات والحيوان». . «ولكن عندما يعود المطر، مصحوبا بالعواصف العنيفة، تتفجّر الصحراء، وفى أيام معدودات تتجدد الحياة، فى صورة لا مثيل لها»[(١)]. . ومن ثم كان بحث الإنسان عن (الماء)، جُزءا من بحثه عن (الاستقرار)، فى تلك المرحلة المبكرة من مراحل التاريخ الإنسانى المدوّن.

ووصل الإنسان القديم إلى الماء الذى ينشده، فى أوقات متفرقة، وفى أماكن متفرّقة من العالَم، ومن ثم بدأت الحياة فى (القرية)، وكانت نواة كل منها تلك (الأسرة الكبيرة)، التى ظلت تقطع الصحراء جيئة وذهابا، خلف الماء والكلأ، عشرات القرون، ثم انضمّت إلى تلك الأسرة أُسَرٌ أخرى، جمعت بينها (المصالح المشتركة) فى الحياة.

وكانت القرية الأولى مجموعة صغيرة من البيوت، زاد عددُها بعد ذلك. . وكان بكل قرية اكتفاء ذاتى، ولذا كان لابد من «توزيع العمل وتحديده، وكان لابد من وجود تداخُل فى المصالح، وتعاوُن مشترك، لتحقيق الأهداف الجماعية»[(٢)]، التى تتلخص فى تحقيق الاستقرار الذى ينشده الإنسان، وتأمين حاجاته الأساسية، وحمايته من أعدائه.

وفى مجتمع القرية هذا، خاض الإنسان ثورته الثانية فى حياته، وهى (الثورة الزراعية)، بعد أن خاض ثورته الأولى من قبل، وهى اكتشافه للنار. ويرى كلنتون هارتلى جراتان أن أهمية هذه الثورة الزراعية، «تساوى أهمية الثورة الصناعية على أقل تقدير. . ومعناها الأساسى إحلال إنتاج الطعام، بطريقة دائمة منتظمة، محلّ جمع الطعام من هنا وهناك»[(٣)].

ولم يصل الإنسان إلى هذه (الثورة الزراعية) بمجرد الصدفة، وإنما وصل إليها بعد مئات السنين من استقراره فى مجتمع القرية، حيث وفر له هذا الاستقرار فرصة التبادُل

---

(1) A . Straker Leopold and The Editors of Life: **The Desert**, Life Nature Library, Time-Life International (Nederland), N.V., 1963, p. 103.

(2) William A. Smith: **Ancient Education**; Philosophical Library, New York, 1955, p. 13.

(٣) كلنتون هارتلى جراتان: **البحث عن المعرفة، بحث تاريخى فى تعلم الراشدين**، ترجمة عثمان نويه، تقديم صلاح دسوقى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢، ص٢٨.

الثقافى، وفرصة التفكير المشترك، وفرصة العمل الجماعىّ، وفرصة خلق النظُم والقوانين التى يتعارف عليها الناس، ويرونها أنسبَ لحياتهم الاجتماعية.

و«يرجع العلم فى أصوله وتاريخه إلى الشعوب البدائية الأولى، التى أرست قواعد حضارتنا البشرية.. شعوب مصر والعراق والهند، ثم اليونان»[1].. فالعلم وليد (الاستقرار) الذى تمّ فى مجتمع القرية، كما أنه وليد (التفكير) لمواجهة تحديات الطبيعة، ومن ثم كانت كل العلوم القديمة، وهى نفسها (نواة) ما استجدّ من علوم فيما بعد.. كانت كلها وليدة تلك البيئة الزراعية، بمشاكلها وتحدّياتها، فقد كان «أول علوم المصريين» - مثلا - هو «بالضرورة علم الزراعة، الذى تقدّموا فيه كثيرا.. وكان للنيل أثر كبير فى تطور الفكر المصرى، لأنه هو الذى وجّه جهود المصريين - فى أول الأمر - إلى الحياة الزراعية، والعلوم الهندسية والفلكية، ثم بقية العلوم المتعلقة بذلك، لعرفان فصول السنة وأوقات الزراعة ومساحة الأرض وتنظيم المساحات الزراعية»[2].

وزاد عدد (القُرَى)، وزاد حجمُها، فى هذه المجتمعات القديمة، وتشابكت مصالحُها وتعقدت، وتطورت الحياة فيها، بحيث ظهرت (المدُن)، فى أماكن متوسطة بالنسبة لكل مجموعة من القرى.. وفى (المدينة) ظهرت الثورة الثالثة فى حياة الإنسان، وهى (الثورة الصناعية).

وصارت (المدينة) - بعد إنشائها - مركز النشاط التجارى والاقتصادى والصناعى فى تلك المجتمعات القديمة، ثم صارت - بعد ظهور الحكومات - كما سنرى - مركز النشاط السياسى والدينى أيضا.

وفى المدينة، ترقّت تلك الصناعات التى بدأت بدائية فى القرية، والتى كانت تستغل البيئة المحلية وما فيها من أدوات ومُعدّات، وفرّتها الطبيعة لها.. ففى مصر مثلا، حيث بدأت «الخطوات الأولى للمدَنيَّة والعمران»[3]، بحكم موقع مصر الجغرافى

---

(١) دكتور رؤوف سلامة موسى: **فى أزمة العلم والجامعات**، دار ومطابع المستقبل، القاهرة، ص٢٠.

(٢) السيد محمود أبو الفيض المنوفى: **أصالة العلم، وانحراف العلماء**، رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم)، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٦٩، ص٧.

(٣) ك. ر. تيلر: **الكيمياء والإنسان**، ترجمة الدكتور حسن عابدين، مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل، رقم (٤٤١) من (الألف كتاب)، دار الهلال، القاهرة، ١٩٦٢، ص٥، من التقديم، للدكتور عبد الفتاح إسماعيل.

واعتدال جوّها، مما جعلها من مراكز التجمّع الإنسانى الأول. . «ترقّت صناعة الأدوات الحجرية وتهذّبت، ووصلت إلى درجة عالية من الحدّة والصقل ودقة الصنع. وقبلَ هذا العصر (العصر الحجرى)، ظهرت صناعة المعادن فى مصر»[١].

وأتقن الإنسان القديم - بثورته الصناعية هذه - على شواطئ النيل فى مصر ودجلة فى العراق - صناعاتِ المعادن، حتى سُمّيت مصر - مثلا - «بأم الفنون الميكانيكية»[٢].

وفى مثل هذه المجتمعات القديمة، التى تتعقد حياتها، وتزدهر حضارتها، تكون (الكتابة) ضرورة اجتماعية واقتصادية لا محيصَ عنها، فقد «كانت الكتابة أكثر انتشارا حيث توجَد طبقة ضخمة من التجار، لأن تلك الطبقة استكشفت الكتابة من أقدم العصور، لتستفيد منها فى ضبط الحسابات، وتيسير الاتصالات، فإذا أخذنا برأى سبيرز، استطعنا القول بأن الدافع الاقتصادى كان عاملا قويا من عوامل انتشار الكتابة»[٣].

وبجانب العامل الاقتصادى، ظهرت - بعد ذلك - عوامل سياسية ودينية وثقافية وحضارية، استدعت انتشار الكتابة فى تلك المجتمعات القديمة، التى سارت فى طريق الحضارة والمدَنية، وجعلت اختراع الكتابة هو (الثورة الرابعة)، فى حياة ذلك الإنسان القديم.

وإذا كانت (لُقمة العيش) هى المحور الذى دارت حوله أيديولوچيا إنسان ما قبل التاريخ، فقد صارت لقمة العيش هذه مضمونة إلى حد بعيد فى هذه العصور التاريخية، وصار على الإنسان - بعد أن أحسّ (بالأمن) نحوها، وبعد أن قطع شوطا كبيرا فى طريق الحضارة والمدَنية - أن ينطلق وراء فكره، يسعى لتفسير الحياة، ومعرفة سرّها، وتكوين (فلسفة) نحوها. . ومن ثم كان (الدين) هو المحور الذى دارت حوله أيديولوچيا الحياة فى هذه المرحلة من مراحل تطوُّر البشرية.

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد: **تطور الفكر التربوى**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٠، ص٥٣.

(2) Paul Moroe: **A Cyclopedia of Education**, Volume Two; The Macmillan Company, New York, 1911, p. 423.

(٣) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق)، ص٣١.

ذلك أن الدين - فى أبسط تعريفاته - هو تفسير للحياة، تفسيرا يكون له أثره على الفرد وعلى المجتمع على السواء.. ومِثل هذا التفسير لا يحسّ الإنسان- ولا يحسّ المجتمع - بالحاجة إليه، إلا إذا كان قد وصل إلى درجة من الحضارة والمدنية والرقىّ، يكون بها قد تجاوَز الانشغال بالجسد وحاجاته، بعد أن أمَّن لنفسه سُبل الحصول على تلك الحاجات، فلم يعد الحصول عليها مما يشغل باله وفكره، فيتجه تفكيره إلى ما وراءها.. ولذلك فقد وُجد فكر دينى معيّن، فى كل مجتمع من المجتمعات القديمة، وصل إلى درجة معينة من الحضارة، وذلك قبل أن تتنزَّل رسالات السماء، فوُجدت البراهمانية والبوذية والكونفوشيوسية والتاوية والزرادشتية والمزدية وغيرها، وكل منها - ببساطة - ليس إلا تفسيرا للحياة يذهب إليه رجل عبقرى، يعكس به ظروف مجتمعه وفلسفته وقِيَمه ومُثله العليا، أكثر مما يقدم ذلك التفسير الحقيقى للحياة، كما فعلت الأديان السماوية بالفعل فيما بعد، ومن ثم كانت الحضارات القديمة كلها (دينية»)[1]، كما سنرى بعد قليل.

وقد أدّى الازدهار الاقتصادى، الذى حققته هذه المجتمعات القديمة، وارتباط القُرى القربية بعضها ببعض من ناحية، وارتباطها بالمدينة من ناحية أخرى، إلى نموّ حجم (الأسرة)، فصارت هناك (أسرة كبرى)، تضمّ المدينة وما حولها من قُرى، وهى النموّ الطبيعى لتلك (الأسرة الكبيرة)، التى ظهرت فى القرية من قبل، كنتيجة لنمو (الأسرة الصغيرة)، التى عاش فيها الإنسان البدائى فترة طويلة، فى مرحلة ما قبل التاريخ.

و(الأسرة الكبرى) تربط بين أعضائها روابط، غيرُ تلك الروابط التى تربط بين أعضاء الأسرتين الأخريين، وهى تحتاج إلى ربّ لها غير ربّ كل أسرة من هاتين الأسرتين، فقد كان الرجل هو ربّ (الأسرة الصغيرة)، ثم صار شيخ القبيلة هو ربّ (الأسرة الكبيرة)..

ومع ذلك، فمسئوليات ربّ هذه (الأسرة الكبرى)، قريبة من مسئوليات ربّ (الأسرة الكبيرة)، وربّ (الأسرة الصغيرة).. فربّ كل أسرة من الأسَر الثلاث، هو

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية ومشكلات المجتمع، الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٢، ص٨٢.

الإنسان القادر على توفير الأمن لأسرته، وتنظيم شئونها، ورعاية مصالحها، وحمايتها من كل طامع فيها، وفرض احترامه على أبنائها.

وقد برز من أبناء المدن، مَن أثبت أنه يستطيع أن يكون ربّ تلك (الأسرة الكبرى)، فاستطاع أن يكوّن (دولة)، تساعده فى القيام بهذه المهامّ، كما كوّن جيشا، استطاع به أن يوسّع حدود دولته، ويقيم إمبراطورية ضخمة، أو يحمِى به حدود دولته من الطامعين فيها على الأقل.. ولذلك تميّز هذا العصر بكثرة الحروب، وسرعة قيام الإمبراطوريات، وسُرعة سقوطها، حتى «بدأ التاريخ يلهَث من وطأة قيام الإمبراطوريات، ثم سقوطها»[1].

وفى ظل هذه الأسرة الجديدة - الأسرة الكبرى - وُلدت التنظيمات والمؤسّسات السياسية والاقتصادية والدينية وغيرها، لخدمة أبناء تلك الأسرة، ورعاية مصالحهم.. «وبفضل هذه الرعاية، صار حفر القنوات لتيسير الزراعة، ووُضعت القوانين لتحديد العلاقات، وانبثقت مؤسّسات دينية واقتصادية وسياسية لها تشريعاتها، وكلها هدفت إلى تنظيم العمل التبادُلى بين الناس، لخيرهم واستمرارهم»[2].. وقد اختلفت هذه التنظيمات والمؤسسات والتشريعات - بطبيعة الحال - من مجتمع قديم إلى آخر، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع، والقُوى الثقافية السائدة، والأيديولوجيا المحركة لحركة الحياة فيه، كما سنرى، وانعكست - فى النهاية - على التربية فى كل منها، فاختلفت من مجتمع إلى آخر أيضا.. وكان من بين المؤسّسات التى ظهرت فى هذه المجتمعات، المؤسَّسة التعليمية، بهدف خلق (القُوَى البشرية) التى يحتاج إليها كل مجتمع فى تطوُّره.

غير أن المؤسَّسة التعليمية - فى هذه المجتمعات القديمة - قد اختلفت - فى شكلها ومحتواها - من مجتمع قديم إلى آخر، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع، والقوى الثقافية التى أثرت فيه، والأيديولوچيا السائدة بكل منها، على نحو ما سنرى.

لقد ازدهرت - فى هذا العالم القديم - «الحضاراتُ الهندوكية والصينية والفارسية والفينيقية القديمة واليونانية والرومانية وغيرها. ولكل من هذه الحضارات تاريخ شيِّق،

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٤٨.
(٢) المرجع السابق، ص٤٨.

يدلّ على مدى ما بلغته شعوبُهـا من الرقىّ الفكرى والاجتماعى والروحى، كما تميَّز كل مجـتمع من هذه المجتـمعات بمُثله العليـا وتقاليده ونظام حُـكمه وطريقة تربيـته للنشء وإعداده للحياة، وفقا للسائد فى المجتمع من عقائد وفلسـفات، ووفقا لحالته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ووفقا لظروفه الطبيعية، ولمستواه الثقافى»[1].

ولكن هذه الحضارات جميعا تتفـق فيما بينها فى أنها قامت على (العِلم)، وعلى أن هذا العِلم الذى قامت عليه تلك الحضارات كان جُزءا من (الدين) الذى كان يؤمن به كل مـجتـمع، «ومن هنا اختلط العلم بـالدين، واصطبغ بلون من الغمـوض والسـحر والتصوُّف»[2]. . كما أن الفلسفات التى كانت توجّه الحـياة فى هذه المجتمعات، كانت هى الفلسـفات «التى انـطوت عليهـا دياناتُهـا»، «ولم تكن فلسفـات بالمعنى الفلسـفى الدقيق، بقدر ما كانت ألوانا من الحِكمة، وضـروبا من المبادئ والقواعد، مما كان يتصل - من قريب أو من بعيد - بالدين والعقائد»[3].

إن العلم - فى هذه المجتمعات القديمة -«كالأدب - بدأ بالكهَنة، واستمدّ أصوله من المشـاهدات الفلكية التى كـانت تحدّد مـواقيـت المحافل الدينيـة، ثم صِينَ فى كَنَف المعابد، ونُقل عبـر الأجيال باعتبـاره جُزءا من التراث الدينى»[4]. . ويضرب المؤرخون على ذلك مثلا بمجـتمعين قديمين، هما مـصر والهند. . ففى مصر «كـان معظم علماء مصر من الكهَنة، وذلك لأنهم بعيـدون عن صخب الحياة وضجيجهـا، يتمتعون بما فى الهياكل من راحة وطمأنينة، فكانوا هم الذين وضعوا أُسس العلوم المصرية، رغم ما كان فى عقائدهم من خُرافات»[5].

---

(١) فتحية حسن سليمان: **التربية عند اليونان والرومان**، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ص ز، من المقدمة.

(٢) الدكتور عبد الباسط محمد حسن (مرجع سابق)، ص٦١.

(٣) رينيه ديكارت: **مقال عن المنهج**، ترجمة مـحمود محمـد الخضيرى، الطبعـة الثانية، راجعهـا وقدّم لها الدكتـور محـمد مصطفى حلمى، مـن (روائع الفكر الإنسانى)، دار الكاتب العـربى للطباعـة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨، ص٣، ٤، من التقديم، للدكتور محمد مصطفى حلمى.

(٤) ول ديورانت: **قـصة الحـضارة**، الجـزء الأول من المجلد الأول (١) (نشأة الحـضـارة) (مرجع سـابق)، ص١٣٤.

(٥) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الأول (٢) (الشرق الأدنى)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧١، ص١١٨.

ولا يختلف الوضع فى الهند كثيرا عما كان عليه فى مصر، فقد كانت العلوم فى الهند مَشْغَلَةً فرعية من مشاغل الكهَنة. ولما كان الدين هو لبّ الحياة الهندية وصميمها، فإن العلوم التى كان من شأنها أن تعاون الدين، هى التى سبقت غيرَها بالرعاية والنمو»[1].

ويقسّم ألدوميلى ذلك العلم القديم - على أية حال - إلى ثلاث مجموعات كبيرة، يرى أنه «يمكن جعلها مستقلة بعضُها عن بعض:

(أ) عِلم الصين، فى المشرِق الأقصى.

(ب) عِلم الهند، فى شبه جزيرة الكَنج.

(جـ) علم حوض البحر الأبيض المتوسط، وهو ذلك العلم الذى كان نموّه عاملا على تحقيق نشأة العلم العالَمى الحديث، وهو يشمَل حضارات مصر وما بين النهرين والإغريق والرومان»[2].

ومن خلال هذا التقسيم، الذى يذهب إليه ألدوميلى للعلم القديم والحضارة القديمة، سوف نواصل الحديث عن (الأيديولوچيا والتربية) فى العصور التاريخية القديمة.

(أ) الأيديولوچيا والتربية فى الصين القديمة:

تمتاز الصين عن المجموعتين الأخريين، بأنها أبعد المجتمعات الثلاثة عن اجتذاب الإنسان القديم، وذلك بسبب تطرُّفها الجغرافى، وانزوائها فى ركن من أركان الدنيا، وبسبَب جوّها القاسى، فهو «قارّىّ، شديد البرودة شتاء، وشديد الحرارة صيفا»[3]. . ومن ثم كانت هناك موجات مستمرة من الهجرة منها عبر عصور التاريخ الطويل، لعل أشهرها موجات التتار (المغول)، الذين اتّسموا بالعُنف والقسوة والبطش والتدمير، قبل

---

(١) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الأول (٣) (الهند وجيرانها)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨، ص٢٣٥.

(٢) الدوميلى: **العلم عند العرب، وأثره فى تطوّر العلم العالمى**، نقله إلى العربية الدكتور عبد الحليم النجار، والدكتور محمد يوسف موسى، قام بمراجعته على الأصل الفرنسى الدكتور حسين فوزى، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، الطبعة الأولى، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٢، ص٢٣، ٢٤.

(٣) دكتور محمد قدرى لطفى: **دراسات فى نظم التعليم**، مكتبة مصر، القاهرة، ص٢٢٨.

أن يستقرُّوا فى البلاد التى هاجموها فى العصور الوسطى، وكأنما كانوا يعكسون - فى هجماتهم - قسوة الطبيعة التى أتوا من تحتها، والتى كانت أكبر ما شكَّلَهُم أيديولوجيًا.

غير أن هذه البيئة القاسية ذاتها، كانت هى التى أسرعت بتكوين (الأسرة) فى الصين القديمة، وقد بدأت (بالأسرة الصغرى) فى وقت مبكر، تلاها تكوّن (الأسرة الكبرى).. وكانت هذه (الأسرة) - منذ إنشائها - ولا تزال - موضع الاحترام الكبير فى قلب الصينى، فالولاء للأسرة - بأنواعها الثلاثة - يُعدّ «أبرز الظواهر التى يتسم بها تكوين الصين السياسى». وهذا «الولاء» هو الذى خلق «القدرة» التى كان نوّاب الملك بالصين ينفذون بها سياسات الإدارة المركزية، وذلك حتى حين كانت حكومة بيكين نفسها ضعيفة وفاسدة، وعديمة الكفاية»[1].

فالصينى - بسبب الظروف الجغرافية القاسية التى أحاطت به من قديم - محبّ للأسرة بأنواعها الثلاثة، فهو يحسّ بالولاء العميق لها، ويتّسم بالطاعة للمسئولين عنها، فى أدب شديد.. وهو مستعدّ للبذل فى سبيلها، والصبر فى بنائها ودعمها.. وإن بدا - أحيانا - عنيفا قاسيا، إلا أن عُنفه وقسوته من أجلها أيضا.. وكل ذلك لتحقيق أهداف دنيوية خالصة، حيث «لم يعرف التاريخ نفسا أشدّ دنيوية من نفسه، فأكبر ما يهتمّ به الصينى أن يعيش بخير فى هذه الحياة الدنيا، وإذا صلّى فإنه لا يطلب فى صلاته أن ينال نعيم الجنة، بل يطلب الخير لنفسه فى هذا العالم الأرضى».. «ومن أجل هذا لم يُقبل الصينى العادى بحماسة على الإسلام، أو المسيحية، فَذَانِكَ الدينان يمنّيانه بجنة قد وعدته إياها البوذية من قبلهما.. ولكن الذى يريده - بحق - هو دين يضمن له السعادة فى هذه الأرض»[2].. وليس ذلك غريبًا، فقد كانت هذه الأسرة هى التى وفرت له (الأمن) الذى كان ينشده، فى أحضان هذه الطبيعة القاسية.

---

(1) ك.م. بانيكار: آسيا والسيطرة الغربية، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد، مراجعة أحمد خاكى، من الفكر السياسى والاشتراكى، الجمهورية العربية المتحدة، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، الإدارة العامة للثقافة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢، ص٧٠.

(2) ول ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الرابع من المجلد الأول (٤) (الشرق الأقصى) (الصين)، الطبعة الثالثة فى الإدارة الثقافية، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٦م، ص٢٦٣.

ولذلك امتاز ربّ (الأسرة الكبرى) فى الصين من قديم، بأنه كان ذا سلطات مُطلَقة، يستمدّها من الخالق مباشرة، فقد كان الإمبراطور يُوصَف بأنه «(ابن السماء)، بحكم نيابته عن الخالق، وكان يستمدّ سلطانه ممّا كان يتصف به من الفضيلة والصلاح.. وكان يليه - فى السلطان - أمراء أو أعيان، بعضهم بحُكم مولدهم، وبعضهم بحُكم تربيتهم وتدريبهم، وهم يصرّفون أعمال الدولة.. ثم يأتى الشعب، وواجبه فلاحة الأرض، ويعيش فى أسَر أبويه، ويتمتع بالحقوق المدَنية، ولكنه لا رأى له فى تصريف الشئون العامة»[1].

وليس غريبا - لذلك - أن يكون الدين الذى لقىَ رَواجا فى الصين القديمة، هو (الكونفوشيوسية)، التى تدور حول هذا (الولاء للأسرة)، وترى هذا الولاءَ مُرادفا للأخلاق، التى دارت حولها فلسفة كونفوشيوس، وتترجم هذا الولاء إلى (سلوك عملى)، يبدو - من خلاله - علاقة الصغير بالكبير، ومسئولية الكبير عن الصغير، وعلاقة الأفراد بالأسرة، واستعدادهم النفسى لدعمها وصيانتها.

ويرى كونفوشيوس، الذى ترك رُؤاه فى «خمسة مجلدات»، «تُعرَف فى الصين باسم (الجنحات الخمسة)، أو (كُتُب القانون الخمسة)»[2].. يرى أن هذا الولاء للأسرة أمر طبيعى فى حياة الناس، وأنه هو الخلق والفضيلة ذاتُهما، وأن الفساد إنما يستشرى فى المجتمع إذا انحرف أبناؤه عن الخُلُق والفضيلة.. أى إذا تسرب الزيف والفساد إلى نفوسهم، وضعُف ولاؤهم للأسرة. وضعفُ الولاء للأسرة - فى نظره - هو الطريق إلى فساد الحُكم، وضياع المجتمع «فالحِكمة تبدأ فى البيت، وأساس المجتمع هو الفرد المنظّم، فى الأسرة المنتظمة»[3]، حيث القدوة الصالحة، التى تنتقل من الكبير إلى الصغير، فى هدوء وثقة.

ولا يختلف الدينان الصينيان الآخران، اللذان لقِيا رَواجا فى الصين إلى جانب الكونفوشيوسية، وهما (التاوية) و(البوذية) - فى جوهرهما - كثيرا عن الكونفوشيوسية.. فكل من هذه الأديان الثلاثة «يهدف إلى الحياة السعيدة على الأرض،

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٥٢.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الأول (٤) (الشرق الأقصى) (الصين) (مرجع سابق)، ص٤٩.

(٣) المرجع السابق، ص٥٦.

بيُسر، ودون تعقيد»، وينظر «بعين الاعتبار إلى حياة الإنسان الدنيوية»[1].. بيد أن (الكونفوشيوسية) تركز على الخُلق والولاء للأسرة، سبيلا إلى السعادة فى هذه الحياة الدنيا، بينما تركز (التاوية) على تحقيق الانسجام بين الجسم والروح، وبين الإنسان والطبيعة.. وتركز (البوذية) على (خلاص النفوس) سبيلا إلى هذه السعادة، كما سنرى عند الحديث عن التربية الهندية القديمة بعد قليل.

وتنعكس هذه الأيديولوچيا الصينية - المتمثلة فى (الولاء للأسرة) - على التربية الصينية القديمة، فقد كانت التربية الصينية القديمة مسئولية الأسرة أساسا، وكان الأب والأم هما المعلّمين فيها. وعندما تطورت أمور المجتمع الصينى القديم، بحيث صارت (المدرسة) ضرورة اجتماعية، ظلت الأسرة هى المسئولة عن تربية أبنائها.. فقد أُنشئت المدارس فى القرى، ولم تكن الحكومة هى التى أنشأتها، بل أنشأها المدرسون، فى أكواخ حقيرة، أو فى المعابد، وكانوا يحصلون من آباء التلاميذ على مصروفات، لقاء تعليم أبنائهم.. ولذلك لم يلتحق بهذه المدارس إلا عدد قليل من الأطفال فى كل قرية.. «وإذا كانت خير الحكومات هى أقلّها حُكْمًا، فقد كانت حكومة الصين خير حكومات العالَم على الإطلاق. ولم يشهد التاريخ قط حكومة كان لها رعايا أكثر من رعايا الحكومة الصينية، أو كانت - فى حُكمها - أطول عهدا وأقل سيطرة، من تلك الحكومة»[2].

ورغم إنشاء هذه المدارس، فقد ظلّت الأسرة تقوم بواجبها فى تربية أبنائها، جنبا إلى جنب مع تلك المدارس، بحيث كانت كل منهما تكمل رسالة الأخرى.. فقد كان نظام التعليم - فى تلك المدارس الابتدائية - رغم أنه أهلىّ - نظاما قاسيا صارما، و«كان الأطفال يأتون إلى المعلم فى مطلع الشمس»، «وكانت العُطلات قليلة العدد، وقصيرة الأجل»، «وكان أهمّ ما يتعلمه الأطفال كتابات كونفوشيوس، وشعر تانج، وكانت أداة المعلم عصا من الخيزران، وكانت طريقة التعليم الحفظ عن ظهر قلب»، ومن ثم «كان الصبىّ يخرج من المدرسة ذا علم قليل، وإدراك كبير، جاهلا بالحقائق، ناضج العقل»[3].

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٥٥.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الأول (٤) (الشرق الأقصى) (الصين) (المرجع الأسبق)، ص٢٧٧.

(٣) المرجع السابق، ص٢٨٣، ٢٨٤.

وكان يَلى هذه المرحلةَ الابتدائيةَ، «التـعليمُ الثانوى، ثم العالى. . وفـيهمـا كان يتعلم الطلبـة نفس الكتابات الفلسفيـة والدينية، ولكن باستزادات وشـروح، إلى جانب دراستهم التاريخ الصـينى والقانون والمالية والشئون الحربيـة والزراعة. . ويتمرن الطلاب على كتـابة الشعر والمقـالات، على النمط الذى سار عليـه أجدادُهم»[1]. . أى أن هذا التعليم المدرسـى الصينى القديم، حـتى أعلى مستـوياته، كان غرضـه - كالتعليم غـير المدرسى، فى الأسـرة وفى المجتـمع - العمل عـلى تشرب ثقـافة الأسـرة - بأنواعهـا الثلاثة، وهضم هذه الثقافة واستيعـابها، حتى يتمكن الإنسان - فى النهاية - من خدمة تلك الأسرة، التى يدين لها بالولاء.

وكـان التعليـمان - الثـانوى والعـالى - كالتـعليم الابتـدائى - أهليَّين، وكـان الخرِّيجون يعدّون ليخدموا النظام القائم، وليكونوا موظفين فى الدولة، حسبما تسفر عنه نتائج الامتحانات، التى كانت تعقدها الدولة للراغبين فى تولّى وظائفها المختلفة.

وكان الخرّيجون يتقدمون لهذه الامتحانات فى أى سنّ، وكانوا لا يعيَّنون فى تلك الوظائف، إلا إذا اجتازوا الامتحانات التى تعقدها الدولة.

وكانت هذه الامتحانات تتفاوت فى صعوبتها، حسب خطورة الوظيفة التى يُعْلَن عن الامتـحان لها، وما إذا كـانت وظيفة صـغرى فى إحدى القرى أو المقـاطعات، أو وظيفة من وظائف الدولة الكبرى.

(ب) الأيديولوجيا والتربية فى الهند القديمة:

تختلف الهند عن الصين، فى أنها أكثر جذبا لاهتمام الإنسان القديم من الصين، وذلك بسبَب قُربها من مراكز التجـمُّع السكانى العالمية فى العالم القديم، وبسبب الوفرة فى خيرات أرضـها، واعتدال جـوّها، وضخامة مسـاحتها، فهى «شِـبه جزيرة فسـيحة الأرجاء، يبلغ اتساعهـا ما يقرب من مليونى ميل مربّع، فهـى ثلثا الولايات المتحدة فى مساحتهـا، وهى أكبر من بريطانيا العظمى- التى كانت صاحبة السيـادة عليها - عشرين مرة، ويسكنها عدد أكبر من سكان أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية مجتمعين»[2].

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٥٧.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الأول (٣) (الهند وجيرانها) (مرجع سابق)، ص٩.

ولذلك كانت الهند مركزا من مراكز التجمّع الإنسانى فى العصور القديمة، وكانت - فى الوقت ذاته - مطمَعا للطامعين فيها من قديم الزمان.. ولذلك دخلت الهند التاريخ قبل الصين، وصارت جُزءا من تلك الحركة التاريخية العالمية القديمة، التى شهدت قيام الإمبراطوريات، فى بلاد هذا العالم القديم.

وكانت الهند - فى هذا الصراع العالمى القديم - «معروفة لدى أوربا منذ أقدم أيام التاريخ.. فإن الجند الهنود، كانوا يخدمون تحت الراية الفارسية على الأراضى الإغريقية فى سنة ٤٨٠ ق.م»، «وكانت السفن الرومانية المتّخذة من مصر قاعدة لها، تزور الموانى الهندية بانتظام»، و«كان جغرافيّو الإغريق والرومان يعرفون من قبل الساحل الهندى». «وفى عصور أوربا المظلمة، كانت الهند لا تزال تثير خيال الغرب وتُلهبُه»[1].

وكأنما كان هذا الخير الكثير الذى مُنحَته الهند، سواء فى موقعها الجغرافى، أو فى خيرات أرضها، أو فى طبيعة جوّها.. كأنما كان مصدر شرّ كبير عليها من قديم، حيث فُرِض عليها أن تتعامل مع العالم الخارجى من أقدم العصور، من مركز تكون دوما المعتدَى عليها فيه، سواء من ناحية المشرق حيث الصين، أو من ناحية المغرب حيث فارس (إيران) وأوربا.

وفى الوقت ذاته، كانت طبيعتها الجغرافية، التى تتفاوت بين السهل والجبل، وبين الصحراء والأرض الزراعية، وبين الحرارة والبرودة، مما لم يسهّل قيام حكومة مركزية فيها من قديم الزمان، لتكون بمثابة (أسرة كبرى)، تحمى الهنود جميعا، كما كان الأمر فى الصين، مما فتح السبيل أمام (حكّام محليين)، فرضوا أنفسهم على واقعها، يقتطعون لأنفسهم الأرض، ويستغلونها بمن عليها، دون أن يقف فى سبيلهم أحد.. حتى اشتهرت الهند من قديم بجمعها بين النقيضين: بين الغِنَى الفاحش، والفقر المُميت، جمعا لم يكن له مثيل فى أى جزء آخر من أجزاء العالم.

وفى مثل هذه الظروف، التى أحاطت بأبناء الهند منذ أقدم العصور، لم يكن غريبا أن ينتشر الفكر الدينى بينهم من قديم، وأن تتعدد آلهتُهم بشكل لافت للنظر، حتى لقد سُمِّيت الهند (بأرض الآلهة)، وحتى صارت «أرقى بلاد العالم فى الأديان

(١) ك.م. بانيكار (مرجع سابق)، ص١٩.

وعلم ما وراء الطبيعة»، على حدّ تعبير ول ديوارنت، مثلما كانت «الصين أرقاها في الفلسفة الإنسانية غير الدينية»[1].

وقد اتفقت ديانات الهند من قديم على تفسير الحياة تفسيرًا يقود إلى الزهد والتقشف، والبُعد عن ملذّات هذه الحياة الدنيا، بوصف ذلك هو الطريق المؤدية إلى السعادة الحقيقية.

ولقد فرض الغزاة الآريّون على أبناء الهند مثل هذا الفكر الديني أول الأمر، حين فرضوا تعاليم كتاب (الڤيدا)، الذى أتوا به معهم، بما فيه من صور عقلية واجتماعية، لا تتفق مع الهنود الأصليين[2].. وكان هذا الكتاب هو الأساس الذى قام عليه كل فكر ديني قومي لاحق في الهند، كما كان مصدر فكرتي «وحدة الوجود» و«تناسُخ الأرواح» - أي انتقالها من جسد إلى جسد - اللتين لا تزالان سائدتين في الفكر الديني الهندي حتى اليوم، «فالخالق وخلقُه شيء واحد، وكل الأشياء، وكل الأحياء، كائن واحد»[3] في الفكر الديني الهندي عبر العصور.

ومن (الڤيدا)، استخرجَ الكهنةُ الهنود دينا جديدا، أقرب إلى الواقع الهندي الطبقي، هو ما أطلقوا عليه اسم (البراهمانية)، التي تُقيم فواصل شديدة بين الطبقات الهندية، وخاصّة بين هذه الطبقات وطبقة (المنبوذين)، الذين ظلوا منبوذين في المجتمع الهندي أكثر من خمسة وعشرين قرنا، حتى حرّرهم غاندي (١٨٦٩- ١٩٤٨) في القرن العشرين، تماما كما حرّر الهند ذاتَها.

وفي القرن السادس قبل الميلاد، ظهرت الديانة البوذية، نسبة إلى مؤسّسها بوذا، الذي كان يؤمن بأن مصدر الشقاء البشري، هو ما يثيره الهوى المتولّد من الشهوات الجسمانية، وبأنه لا خلاص للفرد من هذا الشقاء إلا بالتلاشي المادي، الذي هو الطريق الوحيد إلى (النرڤانا) أو السعادة الأبدية، التي تعني «السيطرة على النفس، والبحث عن الحقيقة، والنشاط، والهدوء، والغبطة، والتركيز، وعلوّ النفس».. إضافة إلى «إخماد الشهوات الجسَدية»[4].

---

(١) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الأول (٤) (الشرق الأقصى) (الصين) (مرجع سابق)، ص٢٧.

(٢) دكتور سعد مرسي أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل علي (مرجع سابق)، ص٥٨.

(٣) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث، من المجلد الأول (٣) (الهند وجيرانها)، ص٣٤.

(٤) المرجع السابق، ص٨٤، ٨٥.

وتنعكس هذه الأيديولوجيا، التى خلقتها ظروف الحياة فى الهند القديمة، والتى تبدو أوضح ما تكون فى فكرها الدينى، كما رأيناه فى البراهمانية والبوذية.. تنعكس على التربية الهندية القديمة بشكل واضح.. فنتيجة لغياب سلطة مركزية فى الهند، لم يكن هناك سيطرة ولا توجيه حكوميان للتعليم، حيث «يذكر المؤرخون أن السلطات السياسية فى الهند، لم يكن لها سلطان على التربية والتعليم، حتى تعليم العسكريين والسياسيين»(١).

ونتيجة لذلك، لم يكن التعليم فى الهند القديمة مسئولية حكومية، وإنما «كانت معظم المدارس خاصة، وتعتمد على الهدايا التى يُهديها التلاميذ وغيرهم من المهتمّين بالدين والفلسفة والعلم، والمحسنين.. هذا إلى جانب ما يحصل عليه التلاميذ من التسوُّل.. كما أن بعض المدارس الخاصة ذات الطابع المميَّز، تقبّلت مِنَحا من الملوك والأمراء. وقد أُوقفت بعضُ القرى للصرف على مدارس وجامعات البراهمان»(٢).

ونتيجة لسيطرة التفكير الدينى على الهنود من قديم، كان التعليم يتولاه رجالُ الدين، ويُفسِحون مجاله - فى أول الأمر - لأبناء البراهمة وحدَهم، ثم أخذوا على مرّ الزمن يوسّعون من نطاقه، بحيث يشمل طبقة بعد طبقة، حتى نراه اليوم لا يستثنى من الناس أحدا، فيما عدا طبقة المنبوذين»(٣).

وكان هذا التعليم «ذا صبغة دينية غالبة، كائنا ما كان موضوع الدراسة، وكانت الطريقة المألوفة هى الحفظ عن ظهر قلب، ولم يكن لأحد مفرّ من حِفظ نصوص الڤيدات، ويشتمل منهج التعليم على القراءة والكتابة والحساب، ولكن معظم الاهتمام كان منصَبّا - قبل كل شيء - على تكوين عادات السلوك فى الحياة، بحيث تكون سليمة من المآخذ والشوائب»(٤).

وكان المتعلم - حتّى سن الثامنة - فى عهد البراهمان - يتلقى تعليما أوّليا يدور حول تعاليم (الڤيدا) وشرح نصوصها.. «وفى سن الثامنة، ينتقل التلميذ إلى (شيخ)

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٦٦.

(٢) المرجع السابق، ص٦٦.

(٣) ول ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثالث من المجلد الأول (٣) (الهند وجيرانها) (مرجع سابق)، ص٢٨٥.

(٤) المرجع السابق، ص٢٨٥، ٢٨٦.

يتولاه بعناية أكثر، مراعاة للقواعد. و(الشيخ) هو معلم خاص، أو رائد يعيش معه التلميذ، ويَحْسُنُ أن يظل فى صحبته تلك، حتى سنّ العشرين»، وإن كان «للطالب - فى نحو السادسة عشرة - أن ينتقل من (شيخ) إلى إحدى الجامعات الكبرى»[1]، حيث «يتعلم الطلبة العلوم والفلسفة والقانون والرياضيات والطب والشعر، إلى جانب التعاليم والنصوص الدينية»[2].

ولم يكن نظام التعليم فى الهند كلها موحَّدًا، كما سبق، فقد كانت هناك - إلى جانب المدارس السابقة - مدارس الجوروس Gurus، التى يقوم الكهنة وحدهم بالتدريس فيها، وقد يساعدهم فى ذلك بعض الطلاب النابهين. . ومدارس الباريشاد Parishads التى يديرها جماعة من علماء البراهمان، ويفِدُ إليها الطلاب للتخصّص فى الدين. وقد تطوّرت هذه المدارس إلى جامعات البراهمان فيما بعد. . ومدارس التول Tols، التى كانت تركز دراستها على القانون والمنطق، وكليات الغابات، وكانت تنشأ فى الغابات. . وقد صارت - فيما بعد - «مراكز للتأمل الفلسفى والدراسة الأدبية العالية»[3]. . إضافة إلى مدارس البلاط، التى نشأت فى العهود المتأخرة (حوالى القرن السادس قبل الميلاد)، نتيجة للتقدّم العلمى الذى حققته الهند، حيث كانت تُعقد - فى البلاط الملكى بالهند، وفى قصور بعض الإقطاعيين فى المقاطعات - مناقشات علمية، حول الدين والفلسفة والعلم والفن والأدب وغيرها.

كذلك أُنشئت - فى تلك العصور المتأخرة أيضا - (المدارس الخاصة)، بمعنى المدارس العالية، حيث كانت كل مدرسة منها تتخصّص فى فن أو علم معين، كالأدب، والقانون، والفلَك، والمنطق، والفلسفة، والدين، والنحو، وغيرها.

وعندما انتشرت البوذية فى الهند فى القرن السادس قبل الميلاد، بدأت تصوّراتها الجديدة تنعكس على نظام التربية الهندى، فبدأت تعاليم بوذا تقتحم البرامج والمناهج، لتحلّ محلّ تعاليم (الفيدا)، وفُتحت أبواب المدارس للجميع، واتّسم التعليم بالقسوة والعنف، واعتمد على الحفظ والاستظهار، وصارت (الأديرة) - التى هى أماكن عبادة - مدارس أيضا، واعتمدت التربية على القدوة الصالحة والمثل الأعلَى، فكان الراهب

---

(١) المرجع السابق، ص٢٨٦.

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٦٢.

(٣) المرجع السابق، ص٦٥.

يفرض على نفسه الحياة الخشنة القاسية، وصولا إلى (النرفانا)، التى سعى بوذا إلى الوصول إليها، حتى يسير تلاميذه على نهجه فى الوصول إليها.

(جـ) الأيديولوچيا والتربية فى مصر القديمة:

وبحديثنا عن مصر، نكون قد بدأنا الحديث عن المجموعة الثالثة من المجموعات العلمية القديمة - فى رأى الدومييلى - كما سبق - وهى مجموعة حوض البحر الأبيض المتوسط[1]، التى كان نموّ العلم فيها عاملا على تحقيق نشأة العلم العالَمى الحديث، وذلك بالحديث عن (دُرَّة) هذه المجموعة.. مصر، التى تعتبرها الدكتورة نعمات فؤاد «فلتة جغرافية»[2].. «فالشخصية المصرية وليدة مصر: نيلها وصحرائها وبَحْرَيْها وموقعها على الكرة الأرضية، وسطا بين شعوب الأرض»[3] - على حد تعبيرها.

ذلك أن العقل المصرى «القديم ليس عقلا شرقيا، إذا فُهم من الشرق الصين واليابان والهند، وما يتصل بهما من الأقطار». «وكان من أشد الشعوب تأثرا بهذا العقل المصرى أولا، وتأثيرا فيه بعد ذلك.. العقل اليونانى. فإذا لم يكن بُدٌّ من أن نلتمس أسرة للعقل المصرى، نُقرّه فيها، فهى أسرة الشعوب التى عاشت حول بحر الروم. وقد كان العقل المصرى أكبر العقول التى نشأت فى هذه الرقعة من الأرض سنًّا، وأبلغها أثرا»[4].

وتمتاز هذه المجموعة العلمية عن المجموعتين السابقتين - الصين والهند - بتوسُّطها العالم موقعا، وباعتدال جَوّها، وبخصوبة أرضها عموما.. مما يعنى أن الهجرات المتتالية إليها فى عصور ما قبل التاريخ، كانت أكثر من الهجرات منها، وأن دخولها عصور التاريخ المدَوَّن - نتيجة لذلك - كان أسرع من دخول المجموعتين الأُخرَيين.

لقد بدأت مصر تدخل تاريخها المدون سنة ٤٢٤١ ق.م[5] - أى منذ أكثر من ستين قرنا، بينما لم تدخل الهند هذا التاريخ إلا حوالى عام ٣٠٠٠ ق.م - أى بعد

---

(١) ارجع إلى ص ٥٠ من الكتاب.

(٢) د. نعمات فؤاد: **شخصية مصرية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٨، ص١٧.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: **اليهود واليهودية والإسلام**، الكتاب الثالث عشر من سلسلة (الإسلام، وتحديات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، أكتوبر، ١٩٨٢م، ص٢٨.

(٤) طه حسين: **مستقبل الثقافة فى مصر**، مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر، القاهرة، ١٩٣٨، ص١٨.

(٥) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٧٤.

مصر بأكثر من عشرة قرون . . ولم تدخل الصين هذا التاريخ إلا حوالى عام ٢٠٠٠ق.م - أى بعد مصر بحوالى عشرين قرنا، وبعد الهند بحوالى عشرة قرون.

ومنذ أكثر من ستين قرنا، كانت مصر قد بدأت تزيد جموعُ المهاجرين إليها، من الشرق والغرب والجنوب، وكان مجتمع القرية قد وُجِد، وبدأت (الثورة الزراعية) فيها تؤتى ثمارَها، لتنتقل - بعد ذلك - إلى (الثورة الصناعية)، كما سبق . . ثم لتدخل مصر (عصر المؤسّسات)، تحت رعاية - وتوجيه - (حكومة مركزية) قوية.

وهكذا كُتِبَ لمصر - بحكم طبيعة جوّها وأرضها - أن تدخل حياة (الأسرة) فى وقت مبكر جدا من عمرها، وأن يتطور مفهوم هذه (الأسرة) عندها، أسرع مما تطوّر فى أى بلد قديم آخر . . فتطوّر من الأسرة الصغيرة، إلى أسرة القبيلة، فأسرة القرية، فأسرة المدينة، فأسرة الدولة، أو (الأمة الواحدة)، «بين عامَىْ ٤٠٠٠ و ٣٠٠٠ ق.م»[١] - أى قبل أن تدخل كل من الهند والصين صفحات التاريخ المدون بقرون طويلة.

ويرى ول ديوارنت أنه «كان خليقا بمصر أن تكون أسعد بلدان الأرض قاطبة، لأن النيل يرويها ويغذّيها، ولأنها أكثر بلاد البحر الأبيض المتوسط قُدرة على الاكتفاء بخيراتها . . فهى غنية بالحَبّ والفاكهة، تُنتج أرضُها ثلاث غلات فى العام، ولم يكن يعلو عليها بلد آخر فى صناعاتها، وكانت تصدّر الغلات والمصنوعات إلى مائة قطر وقطر»[٢] . . إلا أن هذه المميّزات - أو (الهبات) - ذاتها، كانت مصدر خطر كبير وشرّ كثير عليها، منذ أقدم العصور . . فلقد أغرت بها الطامعين فيها، من الشرق والغرب، ومن الشمال والجنوب على السواء، خاصة فى عصر صراع العالم القديم على الإمبراطوريات، كما سبق[٣] . . مما دعم سلطان الدولة فى مصر القديمة فى وقت مبكر، ومما بكّر بتحديد مسئوليات معينة، تُلْقَى على كاهل هذه الدولة، ومما بكّر بظهور نُظُم سياسية واقتصادية ودينية متقدمة، تضع البلاد على أبواب (العصرية)، فى وقت مبكر.

---

(١) المرجع السابق، ص٧٥.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح، أو الحضارة الرومانية)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٣، ص٩٦.

(٣) ارجع إلى ص ٤٨ من الكتاب.

وفى الوقت ذاته، كان النيل مصدر خير مصر، ولكنه كان يأتيها بالشرّ أحيانا، متمثلا فى الفيضانات المدمّرة، التى لم تكن تُغْنِى السدود - التى أُقيمت - فى ردّها، ودفع الخطر الداهم معها.. وكل هذه الأخطار التى جلبها على مصر نيلُها وجوُّها وأرضُها وموقعُها ولّدَ فيها الفكر الدينى من قديم، فكان لا بد من (إله) يشدّ الأزر، ويأتى بالرزق والخير، ويردّ الخطر، ويُعين على النائبات.

وقد بدأ هذا الفكر الدينى فى مصر فى عصور ما قبل التاريخ، فقد كانت كل (قبيلة) تتخذ لها حيوانا تعبده، إما خوفا منه، أو استرضاء له، فعبد بعضُها التماسيح والأسود، وعبد بعضها العجول والكباش.

وبدأت (فلسفة) هذا الفكر الدينى البدائى، عندما انتقلت مصر إلى عصور تاريخها المدوّن، فقيل إن «الحيوانات التى عبدوها قد حلّت فيها أرواح الآلهة، التى كان عليها أن تسكن جسدا تتجسّد فيه، عند هبوطها إلى الأرض»[1].

كما عبد المصريون كذلك الشجر، وخاصة الجمّيز والنخل، استرضاء له أيضا، حتى يأتى بالثمار الكثيرة.

وتطور الفكر الدينى فى مصر - بعد ذلك - إلى تأليه الملك (الفرعون)، وفُسّر موته بأنه لا يموت فعلا كما يموت بقيّة الناس، وإنما تترك روحه جَسَدَه، لتحلّ فى جسد ابنه، وهى مستعدة للعودة إلى هذا الجسد متى شاء.. ومن ثم كان بناء الأهرامات وصناعة التماثيل والتحنيط، جزءا من العقيدة الدينية فى مصر القديمة، ومن أجلها تقدّم الطب المصرى وازدهر.

وهكذا كان الدين فى مصر القديمة «عاملا هامّا فى الاستقرار الداخلى والسلام الذاتى للمصريين، فى معظم مراحل التاريخ.. ولذلك لم يعرف التاريخ المصرىّ ثورات ضخمة، أو اتجاها للعنف أو القسوة، أو نزعات إلى التطرف والإرهاب، طوال تاريخه»، حيث «اتجه سلوك المصريين إلى البناء والتعمير، فشيّدوا المعابد والتماثيل والأهرامات، ومهّدوا الطرُق، وعمّروا البلاد»[2].

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٧٧.

(٢) د. حسين كامل بهاء الدين: **الوطنية فى عالم بلا هوية «تحديات العولمة»**، دار المعارف، القاهرة، يناير ٢٠٠٠، ص٩٣، ٩٤.

على أن هذا الدين ذاته أخذ يضعُف بضعف الفراعين أمام سطوة الكهَنة، الذين راحوا يتخذونه لتحقيق أهدافهم الخاصة، على حساب مصلحة مصر ونظامها وشعبها، وراحوا ينازعون الفرعون ثروته وسلطته جميعا، مما أضعف الحياة المصرية، فى وقت «كانت شعوب - فى غرب وشرق آسيا وشرق البحر المتوسط - تنمو، مثل الهند والصين، وبابل وآشور وفارس وفينيقيا وسوريا وفلسطين.. كما بدأت معالم الحضارة تطلّ على جنوب شرقى أوربا، فاستولى الدوريون على جُزر بحر إيجه وكريت، وازدهرت التجارة مع بلاد جنوب أوربا، كإيطاليا وأسبانيا، ثم بدأت أمواج من الغزو الخارجى تدق أبواب مصر، فغزاها الليبيون من الغرب عام ٩٤٥ق.م، والأحباش من الجنوب عام ٧٢٢ ق.م، والآشوريون من آسيا عام ٦٧٤ ق.م، ثم الفرس من الشرق عام ٥٢٥ق.م، ثم الإسكندر المقدونى من بلاد الإغريق عام ٣٣٢ ق. م، ثم تحوّلت مصر إلى مزرعة كبرى للقمح، تعمل لحساب روما، فى عام ٣٠ ق.م»[1].

وقد انعكست هذه الأيديولوچيا - التى سادت مصر القديمة - على الحركة العلمية والتعليمية فيها، فكانت أكثر تقدما وازدهارا مما كانت عليه كل من الصين والهند، وكانت تربيتها تربية (وظيفية)، تساير التطور الاجتماعى والحضارى فى مصر القديمة، وتوفر للمجتمع المصرى متطلباته من (القوَى البشرية) المختلفة.

وكان سلطان الدولة على التربية واضحا، وذلك لنموّ مفهوم الدولة فى مصر القديمة فى وقت مبكر، بسبب الظروف المختلفة التى أحاطت بها، وخاصةً ظروفها الجغرافية، التى أطمعت الطامعين فيها، ومن أجلها عُظّم رئيس الدولة، وهو فرعون مصر، حتى صار إلها، له كلمته المُطاعة، ككلمة رب الأسرة فى أسرته، وزعيم القبيلة فى قبيلته.. فهو المسئول عن حماية الجماعة، وتأمين حياتها، وتوفير الخير والرفاهية لها.

وكان قريبا من فرعون طبقاتٌ تخدمه، وتخدم النظام القائم، فكان هناك الكهَنة، الذين يسهَرون على سلامة التشكيل الأيديولوچى للأمة.. والنبلاء، الذين يمثلون السلطة التنفيذية للنظام، والمسئولون عن سلامته من الداخل.. والقُوَّاد العسكريون، الذين يسهرون على حماية ذلك النظام من الخارج.

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص٨٠.

وكانت الحركة العلمية والتعليمية - فى مصر القديمة - فى يد رجال الدين والكهنة، بحكم مسئوليتهم عن التشكيل الأيديولوچى للأمة.. بل إنهم - بحكم هذه المسئولية - كانوا مسئولين عن توجيه ألوان النشاط المختلفة فى مصر، فقد كانت طبقة الكهنة أخطر الطبقات المتصلة بالحكم، وأكثرها تأثيرا فيه - كما سبق.

لقد «كان الكاهن هو العالم، وهو الفيلسوف، وهو الطبيب، وهو الفلكى والرياضى.. إلخ. وقد بقى رجال الدين محتفظين بهذه العلوم، كنفائس لا تُعلَّم لطلَبتها إلا سرّا، خوفا على ضياع العلم، أو تحريفه بواسطة العامة، وكان منهم الأطباء والصيادلة والسحَرة، وذلك لأن العلم كان عندهم مختلطا بالدين والفلسفة»[1]، و«من هنا اختلط العلم بالدين، واصطبغ بلون من الغموض والسحر والتصوُّف»[2].

وكان الكهنة - كما سبق[3] - يوجِّهون ذلك العلم وجهة عَملية نفعية، تخدم حاجات المجتمع المصرى القديم، وتضمَن تقدُّمه وقُوَّته، وتضمَن - فى الوقت ذاته - وحدته وتماسُكه.. وبفضل هذا التقدم العلمى، «عرف الإنسان الكيمياء، فجعل من أحجار الأرض نحاسا وذهبا وطلاء، ظل خالدا، يزيّن ببَهائه وثبات ألوانه جبينَ الدهر، لم تنَل منه السنون.. ثم جعل من رمال الصحراء زجاجا، ومن طين النيل فخارا.. بل ومن أعشاب الوادى وخاماته ألوانا وعقودا، يزين بها جيد الغيد الحسان»[4].. كما شكّل «الذهب والنحاس والرصاص والفضة والبرونز والقصدير، وذلك منذ خمسة آلاف سنة»، وكان ماهرا «فى دباغة الجلود، وصناعة الزجاج والمينا، وتحضير بعض الأصباغ الطبية»[5].. هذا بالإضافة إلى مهارته فى السيطرة على مياه النيل، والاستفادة بها، وحُسن استغلالها، واستغلال الأرض الزراعية، لتحويلها من صحراء جرداء، إلى جنة وارفة خضراء.. وبالإضافة إلى تقدُّمه العظيم فى الهندسة والطبّ والفلَك وغيرها.

وكان الغرَض من سيطرة الكهَنة المصريين على هذه العلوم والفنون، وألوان النشاط العلمى والفنى المختلفة، هو «ربط هذه الفنون والمهارات بعجلة التقدُّم الحضارى

(١) السيد محمود أبو الفيض المنوفى (مرجع سابق)، ص٦.
(٢) الدكتور عبد الباسط محمد حسن (مرجع سابق)، ص٦١.
(٣) ارجع إلى ص ٦١، ٦٢ من الكتاب.
(٤) ك. ر. تيلر (مرجع سابق)، ص٥، من التقديم، للدكتور عبد الفتاح إسماعيل.
(٥) الدكتور هارى نيكولز هولمز (مرجع سابق)، ص٦، ٧.

فى المجتمع المصرى القديم، فهم المسيطرون على توجيهها وتحديدها.. بل عمل الكهَنةُ بسُلطاتهم الواسعة المُطلَقة، على صهر الاتجاهات العلمية والفنية والحِرفية فى بوتقة التقاليد، التى كانوا هم أنفسهم يُوجِدونها، ويعملَون على تنميتها.. وكان الخروج على هذه التقاليد كفرا وزندقة، بل ثورة على الإله»[1].

وتحت إشراف الكهَنة وتوجيههم أيضا، نما العلم المصرى القديم، فقد ترك لنا المصريون كتابات علِمية، «على نحوٍ يمكن عدُّه منهجا منظما، فنحن نجد فى هذه الكتابات ما يُشبه بواكير الرسائل الرياضية والطبية والفلكية والكيميائية.. إلخ»[2].

وقد ثبت من هذه الكتابات العِلمية، أنَّها لم تكن بدائية ساذجة، وإنما كانت متقدمة، تدلّ على ما وصل إليه المصريون من ثروة عِلمية، ودقة منهجية، وعلى أن المصريين «كانوا ملاحظين مدقِّقين، يهتمون بالغايات العملية، وعلى أن معلوماتهم الرياضية أو الطبية أو الفلكية أو الكيميائية كانت نامية، متصلة بحاجاتهم المباشرة، كقياس الأرض، وتشييد المبانى العظيمة، كالأهرامات والتماثيل، والجامعات المتصلة بالمعابد Temple Colleges»[3].. مما يعنى أن الكهنة المصريين قد سخّروا (العلم) لخدمة (المجتمع)، ووجّهوه لتحقيق أهدافه، فكان المجتمع المصرى القديم - بفلسفته ودينه، وبقِيَمه ومُثله، وبنظامه ومؤسَّساته، وبظروف حياته المختلفة - هو المحور الذى دارت حوله الحركة العلمية المصرية القديمة، فى عصور ازدهارها، فقد «ظهر التقدّم فى الرياضيات والعلوم، مع التقدم فى النواحى المادية والاقتصادية»، «وتقدم الحساب بتقدّم الحاجة إلى وجود حسابات منظمة للعمَليات التجارية، ولتبادُل البضائع، وبناء الطرق، وجمع الضرائب وتقريرها.. وتقدمت الهندسة حينما أراد المصريون ضبط مياه النيل، وبناء الخزّانات، وحفر القنوات، وإقامة السدود، وتشييد الأهرامات والمعابد.. وتقدم الفلك حينما ظهرت الحاجة لضرورة التنبُّؤ بالفيضان السنوى للنيل، والتنبُّؤ للملاحة للأغراض التجارية.. وكان قيام المصريين بعمل نتيجة سنوية، مكوّنة من اثنى عشر شهرا، بكل شهر منها ثلاثون يوما، بالإضافة إلى خمسة أيام، لتحديد مواعيد

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، **تطور الفكر التربوى** (مرجع سابق)، ص٦٤.

(٢) الدوميلى (مرجع سابق)، ص٣٣.

(3) William A. Smith: Op. Cit., p. 48, Quoted: Traver, Albert A.: **History of Civilization, The Ancient Near East and Greece**. p. 49.

العطلات، والاحتفالات الدينيـة. . وكان تقسيم الساعة إلى ستين دقيـقة، وتقسيم الليل والنهار إلى اثنتى عـشرة ساعـة لكل منهما، وتقـسيم الأسبـوع إلى سبعة أيام، عـملا رياضيا له قيمـة كبرى. . وكذلك كان الحال فى تقدُّم الطب، فقد تقـدم رغبة فى شفاء المرضى ورعايتهم»[1]. . كما تقدم لغرض دينى، يتصل بالعـقيدة الدينية، الخاصة بعودة الروح إلى الجسد بعد الوفاة، مما استدعى التقدّم فى التحنيط أيضا.

كذلك «كان التقدّم فى فنون البناء والنحت والرسم، شيئا ملحوظا، بالقياس إلى المحاولات التى قام بها البدائيون فى هذه النواحى. . فأهرام مصر تقوم دليلا جبارا على حُسن التخطيط، والمهارة الفنية»[2].

ومثلما كـان للحركة العلمية فى مصـر القديمة هدفها فى خدمة المجـتمع المصرى القديم، ومثلما كانت تلك الحركة العلمـية فى يد الكهَنة المصريين، شأنها فى ذلك شأن ألوان النشاط الأخـرى الموجودة فى المجتمع المصـرى القديم. . كان للتربيـة - كذلك - هدفها فى خدمة ذلك المجتمع، وكانت هذه التـربية - أيضًا - فى يد الكهَنة، ومسئولية من مسئولياتهم.

وكانت هناك ثلاث مراحل تعليمية فى مصر القديمة، **أولاها** هى المرحلة الابتدائية أو الأوّلية، التى تمتدّ من سن الرابعـة إلى سن العاشرة، وكان تلاميذها يتـعلمون «اللغة الهيروغليفية القديمة، والمخطوطات الكهَنوتية»[3].

وكانت **المرحلة الثانية** هى المرحلة الثانوية، التى تمتد من سن ١٠ إلى ١٥ سنة، ويقوم فيها المعلم بنسخ «بعض الكتُب المعروفة، ليكون لديه أسلوب كتابى. وكانت قدرة التلاميذ تُقاس بعدد الصفحات التى يتمكّنون من نسخها فى اليوم الواحد». «كذلك كان على كبار التلاميذ أن يكتبوا موضوعات، مستعمِلين فيها خيالهم، وذلك كما يحدث فى مواضيع الإنشاء فى عصرنا الحاضر»[4].

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٥٦.

(٢) المرجع السابق، ص٥٧.

(٣) محمد توفيق خفاجى: **أضواء على تاريخ التعليم، فى الجمهورية العربية المتحدة**، إشراف ومراجعة دكتور إبراهيم حافظ، وزارة التربية والتـعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية، مطبعـة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٣، ص١٣.

(٤) المرجع السابق، ص١٣، ١٤.

كمـا كان يتمّ - فى هذه المرحلـة أيضا - التدريب المِـهنى على صناعة أو حِـرفة معيَّنة.

وكانت المرحلة الثالثة هى مرحلة التعليم العالى، وكان هذا التعليم «يخدم عديدا من المِهَن.. وكانت المعابد هى مَقَارّ ذلك النوع المتقـدم من التعليم، وكانت بذلك تُعتَبر جامعات العصر القديم. ومن أشهر جامعات ذلك العصر جامعة أون بعين شمس، وكان يُدرَس بهذه الجـامعة علوم عـديدة، منها الرياضيـات وعلم الفلك والطبيعـة». و«كانت هناك معابد أخـرى فى ذلك الوقت، يتلقى فيها الـطلبة تعليما عاليـا، ومن هذه المعابد معبد الكرنك فى طيبة، ومعابد مدينة ممفيس وإدفو وهراكيوبوليس وتلّ العمارنة».. «أما الدراسات الـتى كانت موجـودة فى تلك الجـامعات، فكثـيرة، نسـتطيع أن نذكُر مـنها الجـغرافـيا وعلم الفلَك والتـاريخ والنحت والرقص، ونظريات الموسـيقى، والقـانون، والطبّ، والأخلاقيات، والحساب والمقاييس والمكاييل والهندسة»[1].

غير أن مراحل التعليم السابقة، والمناهج التى كانت تُدرَس بها، إنما كانت قاصرة على التعليم الرسـمى، الذى كانت تقدّمـه الدولة.. وقد كان هذا التعليم قـاصرا على أبناء الطلبـة الممتازة من الشـعب وحدُهم، «أمـا غالبـية أفراد الشـعب، فلم تكن لهم مدارس نظامية، وإنما كان تعليمُهم يتمّ على أيدى الكبار فى القبيلة»[2]، كما كان الحال فى التربية البدائية، فـمن الكبار كانوا يتعلمون اللغة، ويتشربون الثـقافة السائدة، وكان يتمّ تشكيلهم أيديولوچيا.. وإن كان نظام (التلمذة الصـناعية) كان يقع خارج نطاق نظام التعليم الرسمى هذا، فقد كان بمقدور أى إنسان أن ينضمّ إلى أى صّاحب صناعة، حتى يتشرب تلك الصناعة منه، ويتعلّم منه أصولها.

---

(١) المرجع السابق، ص١٥.

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصـور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة، (دراسات فى التربية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨، ص٣٦.

الفصل الثالث
الأيديولوچيا والتربية عند الإغريق والرومان

تقديم:

تُعتَبَر بلاد الإغريق (اليونان) والرومان، ضمنَ بلاد البحر الأبيض المتوسط، فى تقسيم الدوميلى الذى سبقت الإشارة إليه[1]. . إلا أننا مضطرُّون إلى إفراد فصل خاص عن الأيديولوچيا والتربية فى بلاد اليونان والرومان، وذلك لأن التربية - مع الإغريق - بدأت تنفصل عن الدين، كما كانت فى المجتمعات القديمة، وبدأت تتصل بشىء آخر، هو السياسة. . وهو مسار جديد، بدأ يفرض نفسه على الأيديولوچيا الإنسانية مع الإغريق، ولو إلى حين، وبدأت (المصلحة الوطنية) تفرض نفسها على تلك الأيديولوچيا، وتطغَى - بذلك - على كل مصلحة أخرى.

أولاً: الأيديولوچيا والتربية عند الإغريق:

وبلاد الإغريق تكوّن - مع مصر - مجموعة حضارية واحدة، هى مجموعة حوض البحر الأبيض المتوسط، الذى يتميّز باعتدال جوّه وبوسَطيته، وبالتالى بسبقه فى مجال جذب الإنسان الأول إليه، ليستقرّ فيه.

غير أن بلاد اليونان تختلف عن مصر اختلافا جوهريا، مرجعه طبيعة الأرض هنا وهناك، فهى - فى مصر - أرض سهلة، بينما هى فى اليونان «شبه جزيرة، تمدّ أصابعَها وجُزرها فى البحر المتوسط، بمناخه المعتدل، الداعى إلى حرية الحركة. وليس شبه الجزيرة سهلا يرمَح فيه الإنسان والحيوان كيفما شاء، بل جبالا ووِهادا، تتطلب مشقة وعمَلا، وجهدا جسميًا»[2].

ولعل هذه الظروف الطبيعية الصعبة هى التى أخّرت فى دخول اليونان التاريخ المدوَّن، فلم تدخُله إلا سنة ٣٠٠٠ق.م، فيما يسمّيه المؤرخون بعصر الحضارة الإيجية

---

(١) ارجع إلى ص ٥٠ من الكتاب.

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد: تطور الفكر التربوى (مرجع سابق)، ص٩٣.

والهومرية، الذى امتدّ من سنة ٣٠٠٠ق.م إلى سنة ٧٠٠ق.م[١].. فى نفس الوقت الذى دخلت فيه الهند ذلك التاريخ كما سبق[٢].. كما كانت هذه الظروف الطبيعية الصعبة، هى التى أسرعت بدخول الإنسان فى بلاد اليونان قديما حياة (الأسرة)، وبأن يتطور مفهوم (الأسرة) - فى بلاد اليونان - تطورا غير التطور الذى تطوره فى مصر القديمة، فيتطور من (الأسرة الصغرى) إلى (القبيلة) ثم إلى (المدينة).. لا يتعدّاها إلى (الأسرة الكبرى)، وهى (الدولة)، فكانت المدينة هى الدولة، ولم يُتَحْ للمدُن أن تجتمع معا، لتكوّن تلك (الأسرة الكبرى).. كما حدث فى مصر وفى غيرها من بلاد العالم القديم، إلا فى فترة متأخرة من حياة اليونانيين.

وكانت للإغريق عقائدهم الدينية، «التى أخذوها عن الديانات الآسيوية والمصرية»[٣]، فقد كان لكل (أسرة) من تلك الأسر الإغريقية القديمة دينُها، غير أن هذا الدين كان «عاملا فى التفرقة بين اليونان، بقدر ما كان عاملا فى وحدتهم».. «فقد كان لكل أسرة فى اليونان القديمة إلهُها الخاصّ بها»، كما «كان لكل جماعة - عشيرة كانت أو قبيلة أو مدينة - إلهُها الخاصّ بها»[٤].

ويرى ول ديورانت أن المعابد - عند الإغريق - كانت «أهمّ المبانى، وهى تختلف تماما عن معابد مصر أو بابل، لأن دين اليونان كذلك يختلف اختلافا بيّنا، فلم يكن للدين سطوة»[٥].

كذلك «لم تكن الطقوس الدينية اليونانية أقل تنوُّعا واختلافا من الآلهة التى كانت تحتفل بها وتعظّمها.. فقد كان للآلهة طقوس، لم تكن تحتاج إلى كهنة يقومون بها، فقد كان الأب يقوم مقام الكاهن فى الأسرة، وكان الحاكم الأكبر يقوم مقامه فى الدولة».. غير أنه «بينما كان الكهنة - فى مصر وبلاد الشرق الأدنى - يسيطرون على

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٧٤.

(٢) ارجع إلى ص ٥٩، ٦٠ من الكتاب.

(٣) ثياو ريتشار برجير: **من الحجارة إلى ناطحات السحاب (قصة العمارة)**، ترجمة المهندس محمد توفيق محمود، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٢، ص٢٤.

(٤) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص١٣٤.

(٥) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثانى (٦) (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٩، ص٣٦٦.

الدولة، كانت الدولة - فى بلاد اليونان - هى التى تسيطر على الكهنة، وكان لها الزعامة فى الشئون الدينية، ولم يكن الكهنة سوى موظفين صغار فى الهياكل»[١].

وهكذا «كان الدين والوطنية» - فى نظر ول ديورانت «تربطهما مئات من الطقوس الرهيبة المؤثرة»، «وكان كل قانون، وكل اجتماع للجمعية أو لدور القضاء، وكل عمل خطير يُقدِم عليه الجيش أو الحكومة، وكل مدرسة وجامعة، وكل هيئة اقتصادية أو سياسية.. كانت هذه كلها تحيط بها الاحتفالات والتضرُّعات الدينية»[٢].

لقد «كانت قوانين اليونان ترى المروق من الدين - أى الامتناع عن عبادة الآلهة اليونانية - جريمة كبرى، يعاقَب عليها بالإعدام، وهذا هو القانون الذى حُكم به على سقراط بالموت»[٣].

وقد تمّ هذا التطور فى حياة الأسرة اليونانية، فى القرون الثمانية التى سبقت ميلاد السيد المسيح، حيث «تُعرَف القرون الثامن والسابع والسادس قبل الميلاد عامة، بالعصر البنائى فى الحضارة اليونانية.. ففى خلال هذه القرون.. أنشأ اليونانيون المدُن المستقلة City - states، ورسموا مستعمراتها فى عالم البحر الأبيض المتوسط، ومرّوا فى طريق الثورة الاقتصادية»[٤].. ومن ثم نمت (الوطنية) فى اليونان بشكل ضيق، فكانت أكبر قليلا من (القبَلية)، وكانت هذه النظرة (القبَلية) الضيّقة، هى التى جعلت «الروح الإنسانية لليونانيين وطنية وقومية، ولكنها كانت ضيقة فى نظرتها.. لقد كان كل إنسان، خارج الدائرة الهلّينيسية، يُعتَبر بربريا»[٥].

وفيما عدا ذلك، نمت كل مدينة مستقلّة City - state نموّها الخاصّ بها، حسب الظروف المحيطة بها، والتى أثرت فى تشكيلها الأيديولوجى، فكان هناك اختلاف فى

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص١٣٨.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثانى (٦) (المرجع الأسبق)، ص٣١٨، ٣١٩.

(٣) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الرابع (١٦) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٦، ص٨٩.

(4) William A. Smith: Op. Cit., p. 96.

(5) John Dewey: **Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education**; The Macmillan Company, New - York, 1916, p. 337.

(الشخصية القومية) لكل مدينة.. وقد وصل هذا الاختلاف مداه، بين مدينتين من هذه المدُن المستقلة، وهما أثينا وإسبرطة.

وتكاد أثينا أن تكون مدينة ذات (شخصية قومية)، مستقلة تماما عن غيرها من الشخصيات القومية لبقية المدن المستقلة اليونانية.. بينما تكاد اسبرطة أن تكون مدينة ذات (شخصية قومية)، تنطبق سماتها - إلى حدّ كبير - على بقية المدن اليونانية الأخرى، غير أثينا.

وقد كانت أثينا أسعد المدُن اليونانية المستقلة حظًا، و«يعتبر العاملان الجغرافى والمناخى من أهم الأسباب التى ساعدت على تقدم الأثينيّين، فإن موقع أثينا على البحر الأبيض المتوسط، وطبيعة شواطئها المتعرّجة الكثيرة الخلجان والجزر.. كانا سببا فى ازدهار الملاحة والتجارة عن طريق البحر، فاتصل الأثينيون بالحضارات الشرقية والجنوبية لحوض البحر الأبيض المتوسط، واكتسبوا من هذه الحضارات الشىء الكثير.. فتفوقت أثينا على دول اليونان المجاورة لها، ابتداء من القرن السادس قبل الميلاد»(١).

لقد أتاح الموقع الجغرافى لأثينا أن تكون (ثغر) بلاد اليونان على البحر الأبيض المتوسط، وعلى العالم الخارجى بالتالى، فكان أهلُها - عن طريق التجارة - «على اتصال وثيق بالمراكز التجارية الهامّة فى شمال فلسطين»(٢)، وبمهد الحضارة الشرقية القديم - مصر، التى «سرى منها العمران إلى بلاد اليونان»(٣).. فقد أخذ «الإغريق عن المصريين الكثير من مَعارفهم الدينية والفلسفية والعِلمية، كالفلَك والطب والزراعة والهندسة والفنون الجميلة»(٤).. ويكفى أن كبار فلاسفتهم قد تلقوا شطرا من تعليمهم فى جامعات مصر، «ومنهم سولون وأفلاطون وغيرهم»، الذين تعلّموا فى «جامعة أون بعين شمس»(٥).

---

(١) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص١٩.

(٢) لانسلوت هوجين: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة، مراجعة دكتور سعد مرسى أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الأول، دار الفكر العربى، القاهرة، ص١٠٦.

(٣) أمين سامى باشا: **التعليم فى مصر، فى سنتى ١٩١٤، ١٩١٥**، مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر، القاهرة، ١٩١٧، ص٤.

(٤) السيد محمود أبو الفيض المنوفى (مرجع سابق)، ص١٠.

(٥) محمد توفيق خفاجى (مرجع سابق)، ص١٥.

وقد «كان اليونان - فى عصورهم الراقية، كما كانوا فى عصورهم الأولى - يرون أنهم تلاميذ المصريين فى الحضارة، وفى فنونهم الرفيعة بنوع خاص». «والتأثير المصرى يتجاوز الفن الرفيع إلى أشياء أخرى، تمسّ الفنون التطبيقية، وتمسّ الحياة العمَلية اليومية.. وقد تمس السياسة أيضا»[1].

وقد كان لهذا الموقع الجغرافى لأثينا - وما أدى إليه من (انفتاح) على مراكز الحضارة فى العالَم القديم - أثره الواضح على (الشخصية القومية) الأثينية، فاتّسمت بالانفتاح والتطوّر والمرونة، كما كان للازدهار الاقتصادى الذى حققه أبناء أثينا - نتيجة اشتغالهم بالتجارة- أثره فى الأيديولوچيا الأثينية، فكان من مقوّماتها «الإقبال على الحياة، والحبّ والتسامُح، والإقبال على العِلم، بهدف المتعة العقلية، لا السيطرة على الطبيعة»[2].

ونتيجة لذلك، لم تكن النهضة العلمية التى حقّقها الأثينيون لِتقفَ عند حدّ ما أتوا به من مراكز الحضارة بالخارج، إذ «سرعان ما ارتقوا بالفن إلى درجة سبقوا فيها معلّميهم، ووصلوا فى العلوم إلى درجة بدأ فيها عزلها عن الدين والفلسفة، وفى الفلسفة إلى درجة أن جعلوا البحث العقلى بحثا حرّا خالصا ومستقلا، وله منهجه، فى مقابل أسلوب الدين وأسلوب العلم، ومنهجيهما»[3].

وكان فصل العلم والفلسفة عن الدين - فى أثينا - هو الجديد الذى أتت به حضارة الإغريق - الأثينية - إلى العالَم القديم، وكان ذلك - فى حدّ ذاته - بداية الانطلاقة الحضارية الكبرى التى انطلقتها أثينا، قبل عصر بركليز (٤٦٠ - ٤٣٠ ق.م)، وعلى وجه التحديد مع بداية القرن الخامس قبل الميلاد، حيث بدأ الأثينيون (يستوعبون) العلم الوافد من الخارج، ويكوّنون لأنفسهم عِلما قوميا، يتميّزون به، ويتّسم بسماتهم الشخصية.

وقد انعكست هذه الأيديولوچيا السائدة فى أثينا على نظام التربية بها، فتطور نظام التربية فيها من نظام بدائى، كذلك النظام الذى كان موجودا فى المجتمعات القديمة فيما قبل التاريخ، إلى تربية نظامية، هدفها خلق المواطن الصالح، القادر على المشاركة

---

(١) طه حسين (مرجع سابق)، ص١٧.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة، الطبعة الأولى (مرجع سابق)، ص٢١.

(٣) السيد محمود أبو الفيض المنوفى (مرجع سابق)، ص١٠.

فى حياة مجتمع ديمقراطى، وعلى الاستمتاع بحياته فى هذا المجتمع، دون ما تدخل يُذكَر من الدولة فى عملية التربية هذه.

لقد «أنشأت أثينا ساحات للألعاب، ومدارس للتربية البدنية، وكان لها بعض الإشراف القليل على المدرسين. . ولكن المدينة لم يكن فيها مدارس عامة، أو جامعة تُديرها الدولة، بل ظل التعليم فيها فى أيدى الأفراد. . ونادى أفلاطون بأن تنشئ الدولة مدارس. . ولكن يلوح أن أثينا كانت تعتقد أن المنافسة، حتى فى التعليم، كفيلة بأن تُثمر أحسن الثمرات. وكان المدرسون المحترفون ينشئون مدارسهم الخاصة، يرسَل إليها أبناءُ الأحرار فى سن السادسة. ولم يكن لفظ بيدَجوجوس Paidagogos يُطلَق عندهم على المعلم، بل كان يسمّى به العبد الذى يصاحب الغلام - كل يوم - فى ذهابه إلى المدرسة والعودة منها. . ولم نسمع قط عن وجود مدارس داخلية»[(١)].

لقد كانت الدولة - فى أثينا - تسير على سياسة الترسّل Laissez - faire، التى بموجبها لا تتدخل فى شئون التربية إلا بسَنّ القوانين التى تُحَمِّلُ الآباء مسئولية تزويد أبنائهم بالحد الأدنى الضرورى من التعليم، لتكوين هذا المواطن الصالح. . ولذلك يرى بطس Butts أن الحديث عن المدرسين الأثينيين، يكون أصوب وأدق، من الحديث عن المدارس الأثينية، فحيثما وُجِد المدرّس، كانت تُوجَد المدرَسة[(٢)].

كما يرى سميث Smith أنه «لا يُوجَد دليل على ظهور هذا النظام التعليمى قبل القرن السابع قبل الميلاد»[(٣)]. وقد بدأ هذا النظام يتعدّل تحت وطأة الظروف التى فرضت نفسها على الواقع الأثينى، بعد الحروب البلبونيزية (من ٤٣١ - ٤٠٤ ق.م)، التى تحطّمت فيها أثينا، كما سنرى فى نهاية الحديث عن التربية الإغريقية.

وعندما تطوّرت حياة المجتمع الأثينى، وخاصة فى عصر بركليز، بعد ذلك بحوالى قرنين من الزمان، حيث زاد الثراء، وتوفر لدى الأحرار وقت الفراغ. . صارت هناك (حاجة) إلى مَزيد من المعرفة، أو على حدّ تعبير ول ديوارنت - «إلى شىء لم يكن معروفا فى أثينا قبل بركليز. . ونعنى بذلك، الدراسات العليا المنظمة للآداب

---

(١) ول ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثانى من المجلد الثانى (٧) (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨، ص٨٣.

(2) R. Freeman Butts; Op. Cit., p. 55.

(3) William A. Smith; Op. Cit., p. 129

والخطابة والعلوم والفلسفة وأساليب الحُكم والسياسة.. لم تُقابَل هذه الحاجة - فى بادئ الأمر - بتنظيم الجامعات، بل قوبلت بوجود طائفة من العلماء الجوّالين، يستأجرون قاعات المحاضرات، ويدرّسون فيها ما يضعونه للتعليم من مناهج، ثم ينتقلون إلى مدن أخرى، ليُعيدوا فيها هذه الدراسة. وكان بعض هؤلاء المعلمين»، «يُطلقون على أنفسهم لقب سوفسطاى، أى معلّمو الحكمة، وكان الناس يَفهَمون - من هذا اللفظ - ما نفهمه نحن من لفظ (أستاذ جامعى)، ولم يكن له معنى مُحطّ بالكرامة، حتى قام النزاع بين الدين والفلسفة، فأدى إلى هجوم المحافظين على السوفسطائيين». و«لعل الجمهور كان يشعر نحو هؤلاء بشىء من الكُره الخفىّ، من بدء ظهورهم، لأن ما كانوا يتقاضونه من باهظ الأجر، نظير تدريس المنطق والبلاغة، لم يكن يُطيقه إلا الأغنياء، الذين أفادوا من عِلمهم فى دور القضاء»[1].

وكان من هؤلاء العلماء الجوّالين: بروتاجوراس Protagoras (٤٨٠ - ٤١٠ ق.م) وجورجياس Gorgias (٤٨٠ - ٣٧٥ ق.م).. وكان أشهرهم هو سقراط Socrates (٤٦٩ - ٣٩٩ ق.م)، الذى تعلّم عِلمهم، وأفاد من منهجهم، وسار سيرتهم، ولكنه اتّخَذَ لنفسه منهجا خاصا به، ولم يأخذ بشكوكهم»[2].

وكان من هؤلاء العلماء الجوّالين، أو (الأساتذة الجامعيين)، مَن احترم نفسه، فرفض حياة التنقل هذه، لتقديم علمه المتخصّص الذى قَدَّم به السوفسطائيون عِلمَهم، وأصرّ على أن يتخذ لنفسه معهدا، يقيمه فى مكان هادئ، بعيد عن الضوضاء والصخب وزحام الحياة، ليَفِد إليه الراغبون فى هذه الدراسة المتخصصة العالية، كما فعل أفلاطون Plato (٤٢٧ - ٣٤٨ ق.م)، تلميذ سقراط، الذى «اتخذ له ملعبا فى شمال شرق أثينا، كان يسمّى باسم أحد الأبطال القدماء، هو أكاديمس، وكان فى منطقة ذات أشجار على شاطئ نهر، وأطلق على هذا الملعب اسم الأكاديمية»[3]، نسبة إلى هذا الملعب.. كما فعل تلميذه أرسطو Aristotle (٣٨٤ - ٣٢١ ق.م)، الذى تتلمذ على يديه بعضَ

(١) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الثانى (٧) (حياة اليونان)، (المرجع الأسبق)، ص٢١١، ٢١٢.

(٢) الدكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان: **تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية**، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٥، ص٥٠.

(٣) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص١٠٨.

الوقت فى الأكاديمية، ثم عـمل معه أستاذا للخطابة بها، قبل أن يُـنشئ «مدرسته، التى سُميّت بالليسيه Lyceum، نسبة إلى المكان الذى نشأت فيه»[1] كذلك.

أما اسپـرطة، فقـد كانت - كمـا سبق - على النقيض من أثـينا تماما، فى كل شىء.

كانت اسپرطة كُـبرى مُدُن لاكونيا Laconia وعاصمتـها، وكانت تقع فى الجزء الجنوبى من شبـه جزيرة اليونان، فى منطقة زراعـية، متقـوقعة على نفسهـا، لا تتصل بالعالَم الخارجى ولا يتصل بهـا. . ومن ثم نشأ أبناؤها على الغِلظة والقسوة، وتطوّرت الحياة فيها «من البدائية البسيطة، إلى الديكتاتورية الأرستقراطية العسكرية»[2].

وكان هذا التفوّق العسكرى ضروريا لاسپرطة، أكثر منه لأية مدينة مستقلة يونانية أخرى، بحُكم تكوينهـا الاجتمـاعى، حيث كان يُمسِك بزمـام السلطة فيهـا (أقلية) من الغالبين، وفدوا على المدينة وفرضوا أنفسهم على أهلها، وعلى مَن بها من عبيد. . فإذا أُضيف إلى هذا الوضع الاجتمـاعى الشاذ فى اسپرطة، وضعُها الجـغرافى المنعزل، كان للنظام العـسكرى المتطرف فى اسـپرطة منذ «منتـصف القرن التـاسع قبل المـيلاد»[3]. . منطِقُه.

وفى إطار هذا الجو العسكرى المتطرّف، تشكلت (الشخصية القومية) الاسپرطية، وتشكلت الأيديولوچيا الفردية والجـماعية، فكانت الحياة الاسپرطيـة تقوم على الخشونة والعدوان والبطش والقهـر والإذلال، وعلى التدريب العسكرى المستمر، للـتمرّس بهذه الصفات. . وانعكست هذه (الأيديولوچيـا) التى تقوم على العدوان والبطش، على نظام التربية الاسپرطية، فكانت (تربية عسكرية)، و«كان الأطفال الضعفاء والمرضى يُلقَى بهم فى الجبال، ليمـوتوا هناك». وقد «سيطرت الدولة فى اسپرطة على كل شـئون التربية، وأشرفت عليها بدقة»[4].

---

(١) المرجع السابق، ص١١٨.

(2) R. Freeman Butts; Op. Cit., p. 34.

(٣) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (المرجع الأسبق)، ص٩٥.

(4) R. Freeman Butts; Op. Cit., p. 34.

وفى مثل هذه التربية العسكرية المتطرّفة، يكون الاهتمام شديدا (بالتربية الخُلقية)، إلا أنها كانت تربيــة خُلقية خاصّــة، تحقق غايات الدولة العدوانيــة وأهدافها. . ولذلك كانت هذه التــربية تقوم على غرس قِــيَم خُلقية عــسكرية عدوانية، كالقــسوة والعُنف، واحتــرام قانون البــلاد، وطاعة الرؤساء، والأمــانة والصدق معــهم، مع إجازة الســرقة والكذب، والتلصُّص على أعــداء البــلاد. . بل إن السارق كــان إذا ضُبِط وهو يســرق، يتعرّض للجلد، لا بســبَب السرقة، ولكن بسبب الغفلة. . لأن الغــفلة تتنافى مع اليقظة الواجبة على الجندى.

وكــانت مناهج التعــليم كلها عــسكرية، ولم يكن هناك اهتــمــام يُذكَر بالقــراءة والكتابة. . وأما الموسيقى فكانت موسيقى عسكرية، تغرس فى النفوس الحماس. . وأما الأدب فكان أدبا وطنيا، يوقظ الهــمَم ويثير الحــميّة، ويدعــو إلى التضحيــة والبذل فى سبــيل الوطن. . وكانت هذه التــربية الاسپــرطية تبــدأ بمولد الطفل كمــا سبق، فيُــترك الأطفال الضعفاء والمرضى ليمــوتوا. . أما الأطفال الأقوياء فكانوا يعودون إلى أسرهم، لترعــاهم أمهاتهم حــتى سن السابعــة، فإذا بلغوا الســابعة، تمَّ تسليمــهم إلى السلطات التعليميــة، لتتولى تربيتهم تربية عــسكرية صارمة، فى معسكرات يشــرف الجيش بنفسه عليــها، بعــد سن الثانيــة عشــرة. . حيث يصــبح الأطفال أفــرادا فى القوات المسلــحة الاسپرطيــة، حتى سن الثلاثين، وبعدها «يُجبَــرون على الزواج لصالح الدولة، ولكنهم يستمــرون فى المعيشة فى المعسكرات، كــجيش على أهُبة الاستعــداد. . وذلك بالإضافة إلى ما تمليه عليهم المواطنة من واجبات»[1].

أما البنات، فكانت تربيتهن أساسا فى المنزل، ولكنها - رغم ذلك - كانت شبيهة - فى قسوتها وعنفها - بتربية الأولاد.

وقد وقع صراع كان لابدّ أن يقع، بين أثينا واسپــرطة، فالديمقراطية والديكتاتورية لا يمكن أن تعــيشا جنبــا إلى جنب. . وكان ســرّ هذا الصراع، هو ذلك النمــو العلمى والحضارى الــذى حققتــه أثينا بفضل ديموقراطيتــها، مما أحقد اســپرطة عليها، فــقامت مجــموعــة من الحملات العــسكرية بينهمــا، استمــرت سبــعا وعشــرين سنة (من سنة ٤٣١ق.م إلى سنة ٤٠٤ق.م) وسُمِّيت بالحروب البلپونيزية. . جرَّت اسپرطة معها المدن

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص١٩٣.

اليونانيـة المستـقلة الأخرى إلى مـحاربة أثينا، وانتهت تـلك الغارات بتحطيـم قوة أثينا البحرية، وبتحطيم كل الدعائم التى تقوم عليها الحياة فى أثينا، وبسيطرة اسپرطة عليها، وسيادتها على بلاد اليونان كلها. . وقد «دامت لهـا هذه السيادة فترة قصيرة من الزمن، مثّلت فى التاريخ مرة أخرى، مأساة من مآسى النجاح، يُذِلّ صاحبَه الكبرياء»[١]. . فلم يفلح الحكام الاسپـرطيون فى قيادة بلاد الـيونان، وبذلك «انكشف حال اسپـرطة تماما، حينما أصبحت سيدة بلاد اليونان كلها، بفضل قوتها الحربية، إذ وضح تماما أنها - رغم نصرها - لم تكن قادرة على القيادة والتقـدم. . فقد وجدت - وهى فى أوج مجدها - أن كل ما يمكن أن تفـعله، هو أن تقبض على الدول الأخـرى وتنهَبـها. ولم يكن ذلك الأمر غريبا، فـهذا هو الأسلوب الأوحد الذى كانت تعرفه. . ولا شك أنهـا كانت غير قادرة على قـيادة غيرها من الدول»، وذلك لأنهـا «لم تكن لديها أهداف ساميـة تسعَى لتحقيـقها». . فهى «المثل الكلاسيكى للدول الجماعـية، التى تسودها الروح العسكرية، والتى تزدهر فى الحرب، وتنطفئ فى زمن السلم»[٢]. . ولذلك تَبَرَّم حتى حلفاء اسپرطة منها، وسعَوا للتخلّص من حُكمها وسيطرتها وسيادتها عليهم.

وقد «حققت (طيبة) هذا الأمل، وحرّرت بلاد اليونان من طغيان اسپرطة، ولكنها عجزت عن أن توحّدها فى وحدة متماسكة»[٣]، فعادت أثينا إلى زعامتها لبلاد اليونان مرة ثانية، منذ عام ٣٧٨ق.م. . ولم يأت عام ٣٧٠ق.م، حتى كانت أثينا قد استعادت سلطانها مرة ثانية على بلاد اليونان، وفى البحر الأبيض المتوسط.

ومثلما لم يستطع الاسـپرطيون تحمّل مسئوليات نصـرهم فى الحروب البلپونيزية، لم يستطيعوا تحـمل صدمة الهزيمة بعد سنة ٣٧٠ق.م، فقد «دبّت الفـوضى فيما بينهم، وانهار كيانُهم انهـيارا تاما»، وبذلك ظهر «فشل النظام التربوى الاسـپرطى، بعد الهزيمة فى الحروب»[٤].

وكانت الصراعات الطبَقية قد حطمت أثينا، بعد انتصارها وقيادتها لبلاد اليونان مرة ثانية، فى الوقت الذى كـانت الإمبراطورية الرومـانية تنمو فيـه وتزدهر، مما عرَّض «بلاد

(١) المرجع السابق، ص١٢٧.
(٢) المرجع السابق، ص٢٠٧.
(٣) المرجع السابق، ص١٢٧. و(طيبة) هذه، هى إحدى المدن المستقلة اليونانية.
(٤) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص١٨.

اليونان لغـزو فيليب، ملك مقدونيـا، من الشمال والشرق.. وقد تَابَعَ الإسـكندر الأكبر خطوات أبيه، وغزا كل بلاد اليونان، وآسيا الصغرى، وسوريا ومصر، وبلاد الفرس حتى الهند». «وكانت أثينا الديموقـراطية -فى ذلك الوقت- تحتفظ بدسـتور ديموقراطى شكلى، ولكنها فقدت حيوية الديموقراطية، بعد أن فقدت استقلالها السياسى»[1].

ويرى ول ديورانت أنه «كما أن بلاد اليونان قد تَعلَّمت - فى شبابها - من مصر، واعترفت لها بالفضل، فإنها حين خـارت قواها، ماتت فى أحضان مصر، إذا جاز هذا التعبـير، فقد مزجت فى الاسكنـدرية فلسفتها وطقـوسها الدينية وآلهتـها، بنظائرها فى مصر وبلاد اليهود، حتى تُبعث وتحيا حياة جديدة فى رومة المسيحية»[2].

وفى هذه الأيام الأخيرة للسيادة الأثينية، بعد الحروب البلبونيزية، بدأ نظام التربية الأثينية يتجه نحو شىء من (الانضباط)، بعد ذلك (التسيّب) الذى أودى بحياة أثينا على يد اسبرطة العسكرية (المنضـبطة).. فغير فى تلك (الشخصية القـومية) الأثينية، وهزّها هزّا عنيفا، «فقد أخذت الدولة تفرض إشـرافها على التعليم فى نواحى متعدّدة، وبدأت مراحل التـعليم الثلاث - الأوّلية والثـانوية والعالية - تأخـذ شكلا محدّدا، فأصـبحت المدرسة التى يقوم عليهـا مدرس اللغة هى المدرسة الأوّلية، وقل الاهتمام فيـها بممارسة الرياضة البدنية والموسيـقى».. و«أصبحت مدرسة النحو Grammaticus، تُعَدّ المدرسة الثانوية المعتَرَف بهـا للطلاب، من سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشـرة حتى سن السادسة عشرة أو الثامنة عشرة.. أما المدارس العليا، فقد أصبحت تلك المدارس التى تقوم على دراسة الفلسفة والبلاغة. ولعله جدير بالذكر أن نُشير إلى أن هذا التنظيم للمدارس، هو الذى نقل للإمبراطورية الرومانية، ومِن بعدها إلى كافة دول أوربا»[3].

ومما تجدر الإشارة إليه أن أفلاطون Plato(٤٢٧ - ٣٤٨ ق.م)، الذى عاش فترة الصراع الرهيب بين أثينا واسبرطة، وشهد بعينيه هزيمة أثينا على يد اسبرطة فى الحروب البلبونيزية، ثم شـهد عودة الحياة إليهـا ثانية، واندحار اسبرطة - قـد ضاق ذرعا بتلك الحياة الـتى تحياها أثينا، أقرب إلى (الفـوضى)، ولم يتحمل تلك الأيديولوچيـا الفردية والجماعية الموجودة فى وقتـه، ورآها نذيرَ شرّ على أثينا وعلى كل بلاد اليونان، فاعتزل

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص١٣٣، ١٣٤.

(٢) ول ديورانت: **قصـة الحضـارة**، الجزء الأول من المجلد الـثانى (٦) (حيـاة اليونان)، (مـرجع السابق)، ص١٣١.

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٠١.

الحياة فى أكاديميته الشهيرة كما سبق، يعلّم الطلاب، وتَصوّر مجتمعا جديدا، بأيديولوچيا جديدة، قوامُها (الانضباط)، الذى يحسّ فيه كل فرد بالأمن والسعادة معا.. وكأنما كان أفلاطون يرى بعينيه ضياع بلاد اليونان كلها، بين الديموقراطية الغوغائية الأثينية، والديكتاتورية الاستبدادية الاسپرطية، لأن الحياة الغوغائية الفوضوية لا تقل خطرا - فى نظره - عن الحياة الديكتاتورية الاستبدادية، ولذلك نلمح فيما كتب - فى عُزلته هذه - سخطَه على (الفوضى) الأثينية، مماثلا لسخطه على (الديكتاتورية) الاسپرطية.

وقد بنى أفلاطون أفكاره هذه عن هذا المجتمع المثالى Utopia الذى ينشده، «على أساس الجمع المتوازن بين (الحرية والنظام)، بحيث لا تصل الحرية إلى حدّ الفوضى، ولا يصل النظام إلى درجة الاستبداد»[1].. ويتم هذا التوازن بين النقيضين - فى نظره - عن طريق أمرين، أولُهما هو القوانين الصالحة، التى تحفظ للمجتمع صورته المثالية، وتحدّد العلاقات بين أبنائه، وثانيهما هو التربية السليمة، التى تحوّل تلك القوانين إلى أيديولوچيا؛ ولذلك فهو يرى أن «تخضع المناهج التى يدرُسها المتعلمون، لرقابة الدولة خضوعا كاملا، فى محتواها وشكلها»[2].

وقد صاغ آراءه وتصوّراته هذه، عن الفرد، وعن المجتمع المثالى الذى ينشده، فى كتابيه (القوانين) و(الجمهورية).. ففيهما صاغ نظريته السياسية، وآراءه التربوية، «ورأى ضرورة التفاعُل بين الجسم والعقل، كأساس للتربية»، و«أن يُخضِع (الإنسان) سلوكه تلقائيا لفضائل أربع، هى الحكمة، وكبح جماح الشهوات، والشجاعة، والعدل». «ويؤكد أفلاطون أن الفضيلة تتطلب اقتناعات خلقية، ونوايا طيّبة، وضميرا حيّا، وقُدرة على العمل السليم.. كما أن ارتباط الخُلق والمعرفة لازمان وضروريان»[3].

وكانت الخطوة الأولى فى نظام أفلاطون التعليمى هى «انتزاع الأطفال من آبائهم»، «فيؤخذ هؤلاء الأطفال ويحصلون على تعليم عامّ من سن ٦ - ١٨ سنة، بالتربية الجسمية والرياضة البدنية، وتقترن التربية البدنية بالموسيقى والأناشيد»[4].

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، الطبعة الأولى، (مرجع سابق)، ص٢٦.

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص١١٤.

(٣) المرجع السابق، ص١١٣، ١١٤.

(٤) الدكتور سيد إبراهيم الجيار: **دراسات فى تاريخ الفكر التربوى**، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٧، ص٦٧.

أما الخطوة - أو المرحلة - الثانية، فإنها تبدأ من سنّ السابعة عشرة أو الثامنة عشرة، وتستمر حتى سن العشرين، «وتنصبّ الدراسة - فى هذه المرحلة - على النواحى العسكرية والموسيقى أيضا»[1].

وبعد امتحان قاس، تقدّم للناجحين - بموجبه - دراسة «تستمر عشر سنوات، تربى فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم»، «وفى سن الثلاثين، يجرى امتحان صعب»، يواصل به «الناجحون الدراسة»، «فى الفلسفة، لمدة خمس سنوات».

«وتبدأ المرحلة الخامسة من سن ٣٥ - ٥٠ سنة، وفيها يعيّن الناجحون فى المرحلة الرابعة فى مناصب حكومية، حيث يتدرّبون على الحُكم الصالح، وسياسة الدولة، تدريبا عملَيا، فى خضمّ الواقع، حتى سن الخمسين»[2].

أما الذين يفشلون فى اجتياز امتحان من هذه الامتحانات، فإنهم لا يواصلون تعليمهم، وإنما يتحولون إلى العمل فى المجتمع، فى درجة معيّنة من الدرجات التى تناسب المؤهل الذى حصلوا عليه، أو الدراسة التى انتهوا عندها. . أما من يواصلون تعليمهم إلى النهاية، فإنهم يكوّنون الصفوة الممتازة، الجديرة بالانضمام إلى طبقة الفلاسفة، التى خُلقت لتحكُم وتقود.

وتكاد آراء أرسطو Aristotle (٣٨٤ - ٣٢٢ق.م)، تلميذ أفلاطون، الذى تَربّى مع فيليب، والد الإسكندر، فى مقدونيا، وقام على تربية الإسكندر وهو ولىّ للعهد. . والذى شهد سيطرة الرومان على أثينا وغيرها من بلاد اليونان. . تكاد آراؤه التربوية أن تتفق تماما مع آراء أستاذه، وخاصة فى ضرورة سيطرة الدولة على شئون التعليم. . إلا أنه بينما «كان تفكير أفلاطون فى الاتجاه المثالى، نجد أرسطو أكثر ميلا للواقع»[3]، ولذلك بينما امتد نظام التربية عند أفلاطون إلى سن الخمسين، نجده لا يتعدى الحادية والعشرين عند أرسطو.

وتختلف آراء أفلاطون وأرسطو عن آراء سقراط - أستاذ أفلاطون، والذى عاش فى عصر ازدهار الديموقراطية الأثينية، وشهد بداية اضمحلالها. . فقد كان من

---

(١) المرجع السابق، ص٦٨.

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص١١٦.

(٣) المرجع السابق، ص١٢٣.

السوفسطائيين الثائرين على التقاليد كما سبق، ومن هذه الثورة على التقاليد كان مصرعه، فقد كان يؤمن بالإنسان الفرد، ويعتبره أساس الجماعة، ومصدر الحق والخير والجمال والفضيلة.. ومن ثم كان نظامه التربوى يقوم على تنمية الفرد، من حيث هو إنسان، لا على سيطرة الدولة على شئون التعليم، كما فعل أفلاطون وأرسطو.

ولم يترك لنا سقراط كتابات تدلّ على آرائه، كما فعل أفلاطون وأرسطو، وإنما عرفنا آراءه من خلال ما كتبه عنه تلاميذُه ومعاصروه.

لقد كان كل من هؤلاء المفكرين العظماء الثلاثة، صورة لعصره، ولأحداث أثينا فى ذلك العصر، سلبية كانت تلك الصورة أم إيجابية.

وعند هؤلاء المفكرين الثلاثة، نجد التأكيد على حرمان (العبيد) من حقوقهم السياسية والإنسانية، وذلك لأن مشكلة العبيد نشأت فى المجتمع الإغريقى القديم كله، جزءا من النظام الاجتماعى، لا يتجزأ عنه، وهى جزء من الأيديولوچيا التى سادت الحياة فى ذلك المجتمع، والتى خلقتها الحروب المستمرة بين مُدنه المستقلة، فى تاريخها الطويل، وخاصة قبل أن تدخل بلادُ اليونان تاريخَها المدوّن.

وفى العصر الذى كان أفلاطون يعيش فيه، وهو نهاية القرن الرابع قبل الميلاد، كان عدد الأرقاء فى أثينا «هو حوالى أربعمائة ألف رقيق، مقابل حوالى مائة ألف مواطن حرّ.. أى أن كل مواطن حرّ كان يستمتع بعمل أربعة أرقاء فى المتوسط، ولم يكن هؤلاء الأرقاء يُستخدمون فى الخدمة المنزلية وحدها، بل كان منهم الزراع والرعاة، ولكن استخدامهم الأكثر شيوعا، كان فى مجال الحِرَف والصناعات اليدوية، واستخراج المعادن»(1).

وفى أثينا، كان «الحُرّ يجب أن يتحرّر من الواجبات الاقتصادية»، و«أن يَستخدم العبيد وغيرهم من الناس، ليُعنَوا بشئونه المادية، بما فى ذلك العناية بأملاكه وأمواله.. وهذا التحرر وحده هو الذى يترك له الوقت الكافى للقيام بأعباء الحكم والحرب والأدب والفلسفة»(2).

---

(1) **جمهورية أفلاطون**، ترجمة ودراسة الدكتور فؤاد زكريا، راجعها على الأصل اليونانى الدكتور محمد سليم سالم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٤، ص٨٨، من الدراسة.

(2) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان) (٧) (مرجع سابق)، ص٦٣.

أما الحرّ فى اسبرطة، فقد كان يتفرغ للحرب وحدها - كما سبق.

وفى تقسيم أفلاطون الشهير للمجتمع المثالى Utopia، لم يرِد ذكرٌ (للعبيد)، كما لو لم يكونوا أعضاء فى هـذا المجتمع، أو كأنهم من غيـر البشر الذين يستحـقون الذكر عنده.. بل إنه يذهب إلى أكـثر من ذلك، حين يرى أن أكـبر مـا يهدّد المجتـمع، هو تفكير طائفة من طوائفه فى التطلع إلى طبقة أعلى من الطبقة التى وُلدت فيها.. ومعنى ذلك أنه يغلق باب التحرُّر من العـبودية فى وجه هؤلاء العبيد، مهـما بلغت إمكانياتهم وقدراتهم.

ثانيا: الأيديولوچيا والتربية عند الرومان:

وعلى مقربة من بلاد اليـونان، وعلى الشاطئ الشمالى للبـحر الأبيض المتوسط، تقع إيطاليا، على نفس خط العرض الذى تقع عليه بلاد اليونان.. وعلى ذلك فظروفها الجغرافـية والمناخية شـديدة الشبه بظروف بلاد اليونان.. ولذلك دخلت إيطالـيا التاريخ المدوّن حـوالى سنة ٣٠٠٠ق.م، فى نفس الوقت الذى دخلـت فيـه بلاد اليـونان ذلك التاريخ تقريبا[١].

وقد بدأت مـوجات الهـجرة -فى عـصور ما قـبل التاريخ - إلى إيطـاليا.. من أوربا، ومن آسيـا الصغرى، ومن شواطئ البـحر الأدرياتيكى.. وكانت هذه الهـجرات تأتى فى صورة (قبائل)، كانت تنتمى إلى جنسيات ثلاث رئيسية، هى:

الجنسية الإيطالية، وقد نزحت قبائلُها «عبرَ جبال الألب، ثم انحدرت إلى أواسط إيطاليا، حيـث استوطنت شاطئ نهر التـيبر.. ومن الإيطاليين القبـائل اللاتينية Latins وغيرها.

أما الجنس الثـانى فهم **الإترسكانيون** Etruscans، وكانوا قبـائل من أصل غير مـعروف، إلا أن بعض المؤرخين يرجّـحون أنـهم نزحوا من آسـيا الصـغرى.. وكـان الإترسكانيون أكثر مَدَنيَّةً من الإيطاليين فى كثـير من النواحى، وبخاصة النواحى العلمية والفنية».. «ويقال: إن الإيطاليين استفادوا من حضارتهم كِثيرا.

---

(١) ارجع إلى ص ٦٧، ٦٨ من الكتاب.

والجنس الثالث هم **اليونانيون**، الذين نزحوا من اليونان إلى جنوبى إيطاليا وصقلية حوالى القرن الثامن قبل الميلاد، واستوطنوا تلك المناطق، وكانوا على درجة من المدَنيّة، أفادت الإيطاليين إلى حد كبير»[1].

وكانت هذه (القبَلية) هى المحور الذى دارت حوله الأيديولوچيا الرومانية، وكانت هى التى وجّهت الحياة فيها أكثر من ثلاثين قرنًا من الزمان.. ولا زالت توجّهها حتى اليوم.

وقد استمرّت موجات الهجرة إلى إيطاليا من هنا وهناك، بحيث «لم يأت القرن الثامن قبل الميلاد، حتى كانت القبائل الإترسكانية قد سيطرت على الساحل الغربى لإيطاليا، فيما فوق نهر التيبر.. وسيطرت القبائل اللاتينية على الجزء الأوسط من الساحل الغربى.. وسيطرت القبائل السامنية على السواحل الجنوبية والشرقية، كما سيطرت قبائل إيطالية أخرى على الجهات الشمالية والشواطئ الشرقية»[2].

وكان هذا (الاستقرار) الذى تمتّعت به الجنسيات الثلاث، فى جزء من أرض إيطاليا القديمة.. منشأ المدُن المستقلة **City states** الإيطالية، وبداية (الصراع القبَلى) بين الجنسيات المختلفة، للسيطرة على كل إيطاليا، تمامًا كما حدث فى بلاد اليونان من قبل - كما سبق.

وكانت (روما)، التى أُسِّسَت سنة ٧٥٣ ق.م «عاصمة القبائل اللاتينية، ومركزًا لها»[3].. وقد تحولت الحياة فيها من الملَكية الاستبدادية، فصارت «جمهورية أرستقراطية، فى غضون القرن السادس ق.م»[4].. حيث ثارت على الملكية فى حوالى عام ٥٠٩ ق.م، وتخلّصت من حُكم الملوك نهائيًا.

ثم حدث بين روما وبقية المدُن الرومانية المستقلّة، ذلك الصدامُ الذى كان لابد أن يحدُث، والذى حدث - من قبل - بين المدن اليونانية المستقلة، وتمكنت روما «فى القرنين الرابع والثالث (قبل الميلاد)، من هزيمة المدُن الإيطالية العظمى الأخرى فى شبه

---

(١) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٧١.

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٥٩.

(٣) المرجع السابق، ص٢٥٩.

(٤) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص١٣٠.

الجزيرة، وتمكنت فى عام ٢٧٥ ق.م. من توحيد كل إيطاليا تحت حُكمها»[١].. وذلك بعد حروب بين روما وبين القبائل الموجودة فى هذه المدُن، استمرت «قرنين ونصف قرن تقريبًا، وانتهت بتغلُّب روما فى النهاية، فأصبحت بذلك أُولَى مُدُن إيطاليا، وسيّدة الموقف فيها على العموم»[٢].

ولم يكتف الرومان بتوحيد إيطاليا فى الداخل، بل اتجهوا إلى الخارج، وتمكنوا «من السيطرة على صقلية وكورسيكا وساردينيا وأسبانيا، وذلك فى عام ٢٠١ ق.م، ثم وجّهت جيوش روما اهتمامها ضد الممالك الهلّينية، حتى أخضعت اليونان وآسيا الصغرى وسوريا ومصر، وكل ممالك البحر الأبيض المتوسط، تحت سيطرتها»[٣].

وبذلك بدأت روما - منذ سنة ٢٧ ق.م - تدخل عهدها الإمبراطورى، الذى ابتلعت فيه كثيرًا من أنحاء العالَم القديم، وورِثت كثيرًا من الحضارات القديمة.

وبعد ذلك، قام صراع، وقامت حروب أهلية داخلية، فى إيطاليا الموحَّدة، على مستوى القِمَّة، استمرت حوالى قرن من الزمان، بين بومبى Pompey ويوليوس قيصر Julius Caesar من ناحية، وبينهما و بين شيشرون Cicero من ناحية أخرى.. انتهت بانتصار يوليوس قيصر، وإعلان نفسه ديكتاتورًا.. ثم انتهى الأمر بقتله، وقيام سلسلة من الحروب الأهلية بين القائدين الرومانيين، أنطونيوس وإكتافيوس، كانت كليوباترة - ملكة مصر تقف - فيها - إلى جانب أنطونيوس، وانتهت تلك الحروب بانتصار إكتافيوس.. وبانتصاره، بدأ الاستقرار الداخلى فى روما، وبدأ تدعيم الإمبراطورية الفتيّة فى داخل البلاد وخارجها.. وقد «وصلت عظمة الإمبراطورية الرومانية إلى قِمَّتها فى القرنين الأول والثانى بعد الميلاد»[٤].

وكانت هذه السلسلة الطويلة من النجاح المتصل للجنس اللاتينى، بدءًا من نجاحه فى السيطرة على المدُن المستقلة الرومانية الأخرى، وقهر الجنسيات غير اللاتينية، وانتهاءً بنجاحه فى تحقيق إمبراطورية عظمى، تشمل معظم أنحاء العالم القديم المتحضِّر فى ذلك الوقت.. كان هذا النجاح هو الذى جعل «الرومان، الذين كانوا من أصل

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٦٩.

(٢) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٧٣.

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٦٩، ٢٧٠.

(٤) المرجع السابق، ص٢٧٠.

لاتينى»، يشتهرون «باعتقادهم أنهم أعظم الأجناس البشرية وأنبلُها، وبأنهم خُلقوا للسيادة والتحكّم.. وعلى ذلك فقد حاربوا غيرهم من القبائل والأجناس، واستعبدوا مَن انتصروا عليه، وكانوا يَطمعون فى الثراء، ويحبّون المال، فامتازت حروبهم بأعمال السلب والنهب والقسوة، إلى حدّ كبير»[١].

وهذه النظرة الجنسية أو العنصرية Racial الضيقة، هى وليدة تلك الانتصارات المتلاحقة فى الداخل والخارج.. وقد رأيناها من قبل عند الإغريق، الذين كانت حياتهم تقوم على أساس التمييز العنصرى، لمجموعة قليلة من السكان، داخل أثينا وداخل اسبرطة، مما ضيّق من النظرة الديموقراطية فى أثينا مثلا. و«لم يقف حدّ غرور أحرار الإغريق، وخاصة الأثينيين، عند حدّ التمتع داخليًا بهذا الامتياز الطبقى، بل إنهم نظروا إلى الشعوب المجاورة فى الشرق الأوسط على أنهم بَرابرة، لا يدانون الإغريق فى رقيّهم ورِفعتهم»[٢]، مع أنهم، لولا هذه الشعوب المجاورة لهم فى الشرق الأوسط مثلاً، ما قامت لهم حضارة، كما سبق عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق[٣].. وهى نفس الصورة البشِعة التى رأيناها فى القرن العشرين فى ممارسات الفاشيين والنازيين فى فترة ما بين الحربين العالميتين.. مثلما رأيناها فى ممارسات النظام العنصرى فى جنوب أفريقيا قبل نيلسون مانديلا، وفى ممارسات النظام العنصرى الصهيونى فى فلسطين ضد الفلسطينيين وضد العرب جميعًا، محميًا بنظام أكثر فساداً وعنصرية وحُمقًا، هو النظام الأمريكى، وخاصة منذ سيطرة اليمين المسيحى الصهيونى المتعصّب المنغلق عليه مع مطالع القرن الحادى والعشرين، والذى زاد تعصُّبًا وانغلاقًا بعد الضربة الموجعة التى أصابته فى مقتل فى الحادى عشر من سبتمبر سنة ٢٠٠١، فنصَّب من نفسه (محكَمة) من محاكم التفتيش يتولى إدارتها، ويصنف فيها دول العالم إلى محورين لا ثالث لهما، أولُهما هو «محور الخير» الذى يقوده، و«محور الشر» الذى لابدّ أن يُبيده.

وما يهمّنا هنا، هو أن هذه النظرة الجنسية أو العنصرية الضيقة، كانت هى المحرك الأيديولوجى للرومان قرونًا طويلة، فى العصور القديمة، فقد كان للدين عند الرومان أثر كبير فى الحياة الخاصة والعامة، «خلال فترتى الجمهورية والإمبراطورية»، و«كانت

(١) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٧٣.

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص١٢٧.

(٣) ارجع إلى ص ٧٠ وما بعدها من الكتاب.

المعتقدات الدينية الأولى للرومانيين شبيهة بمعتقَدات الشعوب البدائية، ولكن الرومانيين كانوا يتميّزون عنهم بتأكيد الروابط العائلية، وتأكيد النظم الدينية العائلية»[1]. . فقد «كانت الآلهة حلفاء الدولة وأصدقاءها الأوفياء، وكان الخروج عليهم، أو التجديف فى حقهم، من جرائم الخيانة العظمى، التى يعاقَب عليها بالإعدام»[2]. . و«كانت الأسرة الرومانية رابطة بين الأشخاص والأشياء، كما كانت رابطة بين الأشخاص والأشياء من جهة، والآلهة من جهة أخرى، وكانت هى المركز الذى يلتف حوله الدين والخلق والنظام الاقتصادى وكيان الدولة أجمعها، كما كانت هى المنبع الذى تُستَمدّ منه هذه المقوّمات كلها»[3].

وعلى ذلك، فقد كان الفكر الدينى الرومانى القديم شبيهًا بالفكر الدينى اليونانى القديم، فكلاهما فكر دينى وثنى[4]. . «وقد أصبح هذا التشابُه ملحوظًا بدرجة أكبر فى القرن الثانى قبل الميلاد، حينما أصبح الأثر اليونانى قويًا. . فقد اتخذ الرومان كثيرًا من آلهة اليونان وإلهاته، واتّخذت مبانيهم ومعابدهم وتماثيلهم الطابع اليونانى. .

وبتولّى أغسطس الحكم كإمبراطور، فى القرن الأول قبل الميلاد، اتخذ الدين الرومانى شكلا هاما آخر. . ذلك هو العبادة الشخصية للإمبراطور نفسه»[5].

وهكذا تحولت الوثنية الرومانية، من عبادة صنم إلى عبادة إنسان، وهو تطوّر مماثل لما حدث فى مصر الفرعونية - كما سبق[6].

وقد كان ظهور المسيحية فى الشرق نذير شؤم على الإمبراطورية الرومانية من جوانب متعددة، فقد كان ظهورها هدمًا لذلك الإطار الأيديولوجى الذى قامت عليه الحياة فى الإمبراطورية الرومانية. . كان هدما للتفرقة العنصرية التى قامت عليها، وهدمًا

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٨١.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الرابع (١٦) (عصر الإيمان) (مرجع سابق)، ص٨٩.

(٣) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثالث (٩) (قيصر والمسيح، أو الحضارة الرومانية)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٢، ص١٢٢.

(٤) ارجع إلى الفكر الدينى عند الإغريق، ص ٦٨ من الكتاب.

(٥) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٨١.

(٦) ارجع إلى ص ٦١ من الكتاب.

لسيادة الجنس اللاتينى على بقية الأجناس، وهدمًا للوثنية الرومانية فى صورها المتعدّدة.. ومن ثم لقيت المسيحية من أباطرة روما - فى الغرب - من الحرب، ما لقيته من اليهود فى الشرق.

وقد ظلت المسيحية - أكثر من قرنين من الزمان - لا تشغل أباطرة روما، ولا تمثل خطراً يُذكر عليهم.. إذ كان يُنظر إليها - فى بادئ الأمر - على أنها (مجرد) دين من الأديان المتعدّدة التى ظهرت - وتظهَر - فى الشرق، وتجذب إليها أبناء الطبقات الفقيرة فى بلاد هذا الشرق.. وأبناءُ هذه الطبقات لم يكونوا ممن يشغلون بال الأباطرة، أو يُلتَفت إليهم فى المجتمع الرومانى، لقلة تأثيرهم فى الحياة العامة.. غير أن كثرة المظالم التى لحِقت بأبناء البلاد - فى ظل الإمبراطورية الرومانية - قد دفعت بالكثيرين منهم إلى الارتماء فى أحضان المسيحية، يلتمسون فيها العِوَض فى أُخراهم، عما يلقَونه فى دنياهم من عنَت وإرهاق، مما أصبح يمثل (خطَرًا) على الإمبراطورية ذاتها، «ربما لأنهم كانوا ينادون بعبادة رب واحد، ولرفضهم عبادة الإمبراطور نفسه..».. «وفى عهود الأباطرة، فى القرنين الأول والثانى بعد الميلاد، وقعت سلسلة من الاضطهادات ضدّ المسيحيين، كانت كلها بسبب الخوف منهم، وعدم الثقة فيهم»[1].. مما دفع بالمسيحية إلى الانتشار - خارج فلسطين - فى أنحاء متفرقة من الإمبراطورية الرومانية، بشكل صار من الحكمة معه «مهادنة الكنيسة، والتسامُح مع أتباعها، للحصول على تعضيد تلك السلطة القوية»[2].. وذلك بعد أكثر من ثلاثة قرون من ظهور المسيحية فى فلسطين.. ثم تحوّلت (المهادنة) معها إلى (الاعتراف) بها دينًا رسميًّا للدولة الرومانية، سنة ٣٢٥م.

ولم تلجأ الإمبراطورية الرومانية إلى هذه المهادنة مع المسيحية، ثم الاعتراف بها، إلا بعد أن كان الضعف قد بدأ يتسرب إلى جسمها، منذ القرن الثالث الميلادى، وذلك بتدخل الجيش فى مسائل السياسة والحُكم، بشكل زاد من فساد الحياة السياسية والعامة، مما أغرى الطامعين فيها بالعدوان عليها، ولم يُفِدها فى ردّ هذا العدوان اعترافُها بالمسيحية؛ لأن الفساد كان قد استشرى، وكانت المسألة تحتاج إلى علاج جذرى لإصلاح ذلك الفساد، أكبر من مجرد الاعتراف بالمسيحية.

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٨٤.
(٢) المرجع السابق، ص٢٨٥.

وكانت الإمبراطورية قد انقسمت - فى القرن الرابع الميلادى - إلى قسمين: قسم غربى، وعاصمتُه روما.. وقسم شرقى وعاصمتُه القسطنطينية، ولكل منهما مجلس شيوخ، مستقل عن الآخر.

وقد انتهز الجرمان[1] فُرصة ضعف الإمبراطورية الرومانية، فى القرون الرابع والخامس والسادس، وشدّدوا هجماتهم عليها من كل مكان، وخاصةً فى القِسم الغربى منها، بحيث لم يأت القرن السادس الميلادى إلا وقد «أصبحت الإمبراطورية قاصرة على الجزء الشرقى من البحر الأبيض المتوسط»[2].

ومما يدلّ على ضيق أُفُق الأباطرة الرومانيين، وفساد الحياة السياسية الرومانية، أن الإمبراطور جِستنيان رأى أن طريقه لإصلاح هذا الضعف الذى أصاب الإمبراطورية هو المزيد من الارتماء فى أحضان المسيحية، والإسراع فى «القضاء على الوثنية فى عام ٥٢٩م، بإغلاقه أبواب المدارس الفلسفية فى أثينا، وهى المدارس التى قامت منذ أيام أفلاطون وأرسطو»[3] .. وكأنما كانت هذه المدارس هى التى كانت تقف وراء ذلك الفساد الكبير الذى استشرى فى الحياة الرومانية، فصار إغلاقها هو العلاج لتلك المأساة.. ولكنها (الشكلية) التى يأخذ بها مَن بنوا حياتهم على التفوّق العسكرى وكفى، وعدم القُدرة على التكيّف مع الظروف المتغيّرة، فى حياة دائمة التغيُّر والتجدُّد.

وقد كان لهذه النظرية العنصرية الضيقة، التى كانت المحرّك الأيديولوجى للرومان، أثرُها فى التطوّر العلمى والحضارى عند الرومان، فى عصورهم التاريخية القديمة التى مرّوا بها، كما كان لها أثرُها على تطور التربية الرومانية، فقد رأينا أن هناك عصورًا أربعة، مرت بها بلاد الرومان فى هذا التطوُّر التاريخى، هى عصر التكوين، الذى يمتد من القرن العاشر أو الثامن قبل الميلاد، إلى القرن الرابع أو الثالث قبل الميلاد.. وفى هذا العصر ساد العنصرُ اللاتينى على غيره من العناصر أو الجنسيات التى

---

(١) الجرمان، مجموعة من القبائل البربرية، التى ظهرت فى أوربا فى القرن الخامس الميلادى، واستطاعت القضاء على الحكم الرومانى فى أنحاء متعددة من القارّة، وإقامة ممالك جرمانية، بدائية بربرية، مكانها، وكان ذلك بداية العصور الوسطى فى الغرب، كما سنرى فيما بعد، عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية فى العصور الوسطى، فى الفصل الرابع فيما بعد إن شاء الله.

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٧٢.

(٣) المرجع السابق، ص٢٨٥.

كانت تسكُن إيطاليا، وأصبح لإيطاليا شخصيتها المتميِّزة، كبلد موحَّد.. وعصر **الانتقال**، الذى يبدأ من القرن الرابع أو الثالث قبل الميلاد، وينتهى فى القرن الأول قبل الميلاد.. وفيه استطاعت روما فرض سيطرتها على مستعمراتها بالخارج، وتكوين إمبراطورية واسعة.. وعصر **الازدهار**، الذى يبدأ من القرن الأول قبل الميلاد، وينتهى فى القرن الثانى الميلادى، وفيه كانت الإمبراطورية مسيطِرة تمامًا على مستعمَراتها، وكانت أحوالها مستقرّة، وكان الأمن مستتبًا فيها، مما انعكس على ألوان النشاط المختلفة بها، وأدى إلى ازدهارها تمامًا، بحيث يمكن اعتبار هذا العصر، هو العصر الذهبى لها.. وعصر **الانحلال**، الذى يبدأ من القرن الثالث الميلادى، حيث بدأ خطر المسيحية يشتدّ عليها، وينتهى بسقوط الإمبراطورية الرومانية الغربية فى القرن السادس الميلادى، وانهيار حضارتها، حيث «بقِيت الإمبراطورية الرومانية الشرقية، ذات الطابع الشرقى، حاملة شُعلة الحضارة ردحًا من الزمن، حتى تلاشت تلك الحضارة بالتدريج»[1].

* * *

وفى العصر الأول، الذى مرت به بلاد الرومان[*]، وهو ما يمكن تسميته **عصر التكوين**.. كانت إيطاليا تضمّ جنسيات متعدّدة، وكان أبناؤها يعيشون حياة قبَلية، لا تجمع بينهم فيها وحدة وطنية، ولا يطبعهم طابع قومى عام، وإنما يسود كلَّ جزء من أجزائها تلك النظرةُ التى أتى بها المهاجرون إليه، فالطابع اليونانى هو الغالب فى الجنوب، والطابع اللاتينى فى الوسط.. وهكذا. ورغم ذلك، فقد كان الطابع القبَلى يسود جميع أنحاء إيطاليا، فى هذه الفترة المبكرة من حياتها. وكانت حضارة أبناء إيطاليا فى هذه الفترة المبكرة محدودة أيضًا.. و«من المرجّح أن القراءة والكتابة لم تكونا معروفتين فى إيطاليا القديمة، حتى القرن العاشر قبل الميلاد.. ويسود الرأى القائل، بأن اليونانيين الذين نزحوا إلى إيطاليا - فى القرن الثامن قبل الميلاد - هم الذين نشروا تعليم القراءة والكتابة»[2].

ويبدو أن الحياة فى إيطاليا علّمت هؤلاء المستوطِنين الأوائل - على اختلافهم - أن يكونوا (عمَليين)، أكثر من أن يكونوا (عِلميين)، كما اشتهروا بقُدرتهم الفائقة على

(1) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٨٤، ٨٥.

(*) الرومان هم أنفسهم الإيطاليون، منسوبين إلى عاصمة البلاد، روما، فى العصر التالى، عصر الازدهار.

(2) المرجع السابق، ص٨١.

(الممارسة)، وعلى تحويل (العِلم) الذى يصادفونه إلى (تكنولوجيا).. كما سنرى عند حديثنا عن العصر الثانى - عصر الانتقال.

وقد انعكس ذلك على تربيتهم فى (عصر التكوين) هذا، فلقد «ظل المنزل فى روما لعدّة قرون، - قبل تأسيسها سنة ٧٥٣ ق.م - هو المؤسّسة الوحيدة المتصلة مباشرة بتربية الصغار».. «وعلى عكس اليونانيين، كان الآباء الرومان لا يتركون أبناءهم لرعاية العبيد، وكانت كل أم رومانية قديمة، تعتنى بأبنائها بنفسها».. وكان الطفل يتعلّم على يد أمه أولا - ثم على يد أبيه - تلك الصفات الأسرية والاجتماعية، كالاقتصاد، وضبط النفس، واحترام النفس، والتقوى، والشجاعة، والولاء للدولة، الذى كان الرومان الأوائل يهتمون به اهتمامًا كبيرًا».

«وفى سن السادسة أو السابعة، كان الطفل الرومانى يصبح المُرافِقَ الأساسىّ لأبيه، الذى كان يأخذه من مكان إلى مكان، كعمله فى الزراعة، وميدان تدريبه العسكرى». «وعلى ذلك، كان الغلام الرومانى يدرَّب فى مدرسة الحياة، ليتحمَّل المسئوليات التى ستُلقَى عليه فعلا بعد ذلك»[1].. كما كان الرومان - على وجه العموم - يقدّرون التعليم عن طريق الخِبرة الشخصية فى الحياة، ويعتبرونه أفضل وأنفع من التعليم المدرسى»[2].

وفى العصر الثانى الذى مرّت به إيطاليا فى تطورّها، وهو ما يمكن تسميته **عصر الانتقال**.. كانت هناك - فى الداخل - (سيطرة) لاتينية على القبائل الإيطالية الأخرى، وفرض للطابع اللاتينى على إيطاليا.. وكان - فى الخارج - توسّع كبير فى الشرق والغرب، وصل الرومان بشعوب متقدمة حضاريًا فى الشرق، ووصلها - فى الوقت ذاته - بشعوب متخلفة حضاريا فى الغرب.. ومن هنا «قامت روما فى التاريخ الأوربى بدور الناقل للثقافة، فعن طريقها أساسًا، وصلت فنون وعلوم وديانات اليونان والشرق عامة، إلى كل أنحاء أوربا، وخاصة الجزء الشمالى والجزء الغربى منها»[3].

وبهذا النقل الحضارى من مجتمع من المجتمعات التى ضمّتها الإمبراطورية الرومانية إلى آخر، تَمَّ (التفاعُل) الفكرى والحضارى بين الحضارات القديمة، لأول مرة

---

(1) Willystine Goodsell, Op. Cit., pp. 125- 127.

(٢) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٨٢.

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق)، ص٢٥٥.

فى ذلك التاريخ القديم، وبدأ وصول تلك الحضـارة، «إلى مناطق كثيرة، كانت جاهلة بها»[1].

وقد كانت أكثر الحضارات القديمة بريقًا فى نظر الرومان.. الحضارة اليونانية، ربما لقُربها - نفسيًا - من الشعب الرومـانى.. وربما لتلك الصلة المستمرة التى كانت قائمة بين بلاد اليونان وإيطاليا، قبل وقوع بلاد الـيونان تحت السيطرة الرومانية.. وربما لأن اليونانيين كـانوا عنصراً من العناصـر التى هاجرت إلى إيطاليا.. وربما لشـمول هذه الحضارة واتساعها، بسبَب قيامهـا على الحضارات القديمة فى الشرق، وتفاعُلها معها، فكانت أكثر هذه الحضارات القديمة إنسانية وشـمولا.. وربما لنُضجها، بوصفها تطويراً لهذه الحضارات القديمة.. ولذلك كان تأثر الرومان بهذه الحضارة اليونانية كبيراً.

وقد ظهر هذا التـأثر مع بدايات عصر التوسّع الخـارجى، فقد «اهتم الإسكندر الأكبر بنشـر المعرفة اليونانية بين حضـارات حوض البحر المتوسط، فعـمّت الحضارة اليونانيـة تلك المنطقة، وامتدت شرقًـا فى آسيا حتى وصلت إلى الهـند، وامتزجت الحضارة اليونانية بحضارات الشرق، وأصبحت اللغة اليونانية شائعة فى هذه البلاد.

وقد احتفظت أثينا بمكانتهـا، كمقرّ للثقافة العالَميـة، حتى بعد أن فقدت بلاد اليونان مكانتها السياسية، وأصـبحت جُزءًا من الإمبراطورية الرومانية.. إلا أنه بمرور الوقت ظهرت مراكز ثقافية أخرى، فى حوض البحر المتوسط، مثل رودس، وسوريا، وأنطاكيا.. ثم الإسكندرية، التى أسّسها الإسكندر الأكبر، والتى «تفوّقت - فى النهاية - على أثينا نفسها، وأصبحت أهمّ مركـز ثقافى، جمع بين الحضارات المصرية القديمة والعبرية واليونانية، واشتهرت بمكتبتهـا العظيمة، وبتقدّمها فى دراسة الفلسفة والعلوم والرياضيات»[2] .. فقد «تلاقت فيـها الخِبرة العملية للمصـريين، مع ثقافة الإغريق، وتصوُّف الفرس والكِلدانيين»[3].

ويرى سميث Smith أن الرومان قـد تأثروا باليونانيين فى كل شىء، فـقد «استـعاروا منهم الأبجـدية اليونانيـة قبل سنة ٧٠٠ ق.م، ونقلوها بالـتدريج إلى

---

(1) **Our World in Space and Time**, Colourama, A Pictorial Treasury of Knowledge; Odhams Press Ltd., London 1959, p. 38.

(٢) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٦٤.

(٣) الدكتور هارى نيكولز هولمز (مرجع سابق)، ص٨.

إيطاليا». . كمــا «أخذوا منهم نظام المدُن المستقلّة، وأفادوا إفـادة واضحة منهم فى فن المعمار والهندسة والزراعـة والصناعة والتجارة والفنون»[1] ، فضلا عن التـربية، كما سنرى، حتى «لقد قيل إن اليونان المغلوبة، هى التى أسرت قاهرتَها روما، وذلك بغزو الثقافة اليونانية القديمة للإمبراطورية الرومـانية، التى أصبحت اليونان جُزءًا منها. . فقد أثرت الثقافة اليـونانية تأثيرًا واضحًا فى نواحى الحيـاة الرومانية، وعلى الأخصّ فى التربية»[2].

غير أننا يجب أن نذكر أن استفادة الـرومان من هذه الحضارات القديمة، وخاصة الحضارة اليونانية، كانت استفادة تتفق مع التركـيبة النفسية والعقلية للشعب الرومانى، التى سبق أن أشرنا إليها، وهى الاستفادة (العمَلية)، وتحويل (العِلم) إلى (تكنولوچيا)، فهم لم يطوّروا هذا العِلم نظريا، وإنما طبّقوه عـملَيا، حيث «لم يكن الشعب الرومانى شعبًا مبتكرًا، بقدر ما كان ممتازًا فى النواحى التطبـيقية. . فقد استعاروا أفكار اليونانيين القدماء، وترجموها إلى أعمال. . استعاروا منهم الرياضة والعلوم، وطبقوها فى رصف الطرُق والبناء، واستعاروا أفكارهم عن تنظيم المجتمعات، فساعدتهم هذه الأفكار على سنّ القوانين، التى صارت -وما زالت- مرجعًا للأمم الحديثة، فى شئونها المعقدة»[3].

وفى مجال التـربية، كان هناك تفاعُل بين التقليـد الرومانى القديم، الذى يرى التربية مسئولية أساسية من مسئوليات الأسرة. . وبين الفكر اليونانى، الذى رأى التربية مسئوليـة الدولة بصفة أساسية، ولذلك نرى نموّ التعليم فى رومـا نموّا بطيئًا. . فمن «المحتمَل، أن المدارس النظامية قد وُجـدت فى روما فى وقت مبكر، حوالى ٥٠٠ قبل الميلاد مثلا، ولكنها - إن وُجدت - لم تكن تلعب دورًا كـبيرًا فى تربية الأطفال، مِثل الدور الذى كانت تلعبـه الأسرة». «وبوجه عامّ، ظهرت المدارس كمعـاهد نظامية فى روما، فيما بعد عام ٣٠٠ قبل الميلاد»[4]. . إلا أنه «كانت هناك مدارس قليلة جدًا فى

(1) William A. Smith, Op. Cit., p151.

(٢) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٨٨.

(٣) المرجع السابق، ص٧٤.

(٤) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٣٢٧.

وارجع، كذلك، إلى: R. Freeman Butts; Op. Cit., p. 115

إيطاليا، حوالى القرن الرابع والثالث قبل الميلاد»[١]. . ولكنها انتشرت بشكل واسع فى القرن الأول قبل الميلاد[٢].

ورغم إنشاء المدارس الرومانية، «لم يتخلَّ الأبُ الرومانى عن تربية ابنه بنفسه، حتى بعد تطوّر الحالة فى روما، وافتتاح المدارس. . فقد استمر يساعد المدرسة فى تعليم ابنه، وتقويم أخلاقه»[٣]. ويعزو كلنتون هارتلى جراتان هذا (الازدواج) فى الشخصية الرومانية، إلى ذلك (الجمود) الذى طُبِعت به حياة الرومان، بسبب نظرتهم الجِنسية الضيقة، التى حالت بينهم وبين (التكيُّف) السريع (للفكر) الجديد، فقد «كانت صورة المثل الأعلى للراشد فى روما، تعتمد على القِيَم السائدة فى حياة الزراعة والجندية فى البيئة الزراعية. وكان هذا المثل يفرِضه نظام التربية فى الأسرة، وطقوس عبادة الآلهة، سواء آلهة الأسرة، أو آلهة الدولة. . كما كانت تشكّله القوى الاجتماعية المألوفة». «والفضائل التى أُعجِب بها الرومان، كان المفروض أن تُغرَس فى المنزل، والمنزل المثالى هو المنزل الريفى. . وهكذا نجد أنفسنا أمام تناقُض لم يصل الرومان إلى حلّه قط. . فهم يحتفلون بالفضائل ذات الجذور الريفية، ولكن حضارتهم وَجدت أسمَى تعبير عنها فى المدُن. ولقد وُجد هذا التناقض إلى حدّ ما، منذ بداية الحضارة»[٤].

ولقد كان وجود اليونانيين بين الرومان - سواء كمواطنين هاجروا إلى إيطاليا، أو كأسرى حرب فى العهد الإمبراطورى - أكبر حافز على الاهتمام بالتعليم. . أما الرومان أنفسُهم، فإنهم «لم يبذلوا اهتمامًا كبيراً بالتعليم»[٥]. . فقد «كان أكثر المعلمين شهرة هم اليونان، الذين أتوا إلى روما، أوّلا كأنداد سياسيين، ثم كعبيد، ثم أصبحوا مواطنين رومانيين، بعد أن مُنِحوا حقّ المواطنة»[٦].

وعلى أية حال، فقد أدّى هذا (التفاعُل) بين الأيديولوجيتين، اليونانية والرومانية، إلى إنشاء نظام (رسمىّ) للتعليم، قبل نهاية القرن الأول قبل الميلاد، ومع ذلك فقد

---

(١) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص ٨١.

(٢) المرجع السابق، ص٩١.

(٣) المرجع السابق، ص٧٩.

(٤) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق)، ص ٥٩.

(5) Goerge Guest: **The March of Civilisation**; G. Bell and Sons, Ltd., London, 1951, p. 65.

(٦) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٣٤٣.

«استمرّت الدولة الرومانية فى السير على سياسة الترسُّل الأثينية، حتى بعد أن بدأت الإمبراطورية تنفّذ فكرة المدرسة العامة، التى يُنفَق عليها من الأموال العامة للدولة.. وظلت المدارس الحرة المتعددة قائمة بذاتها، لا تتدخل الدولة فى شئونها»[1].. رغم أن التربية فى الأسرة، وفى تلك المدارس الخاصة والعامة، ظلت - كما كانت دائمًا - تهدف «إلى تكوين أفراد صالحين، لخدمة الدولة»[2].

وقد استقرّ تنظيم التعليم - فى نهاية القرن الأول قبل الميلاد - على هذا النحو:

أ - المدرسة الابتدائية، أو الأوّلية Ludus، التى أُنشئت كبديل لنظام البيداجوج[3]، الذى كان شائعًا عند اليونانيين.. وكان البيداجوج (المدرس) يشرِف فيه على تعليم القراءة والكتابة، وتعليم الأخلاق. وقد ظهرت هذه المدرسة «عندما دعت الحياة فى المجتمع الرومانى إلى تعليم الشعب القراءة والكتابة.. أى أنها أُنشئت خصوصًا لمحو أمية الشعب»، ومن ثم «اختلفت كل الاختلاف عن المدرسة الأولية اليونانية، التى كان همُّها تكوين الجسم والعقل والروح، تكوينًا مُتّزنًا»[4].

وكانت مدة الدراسة بهذه المدرسة خمس سنوات، تمتدّ من سن السابعة إلى سن الثانية عشرة، وكان الطفل يتعلم فيها - إلى جانب القراءة والكتابة - الحسابَ والقوانين الاثنى عشر، والأخلاق.

ب- المدرسة الثانوية، أو مدرسة اللغة أو النحو Grammar School: وقد أُنشئت لتعليم اللغة والأدب الإغريقيَّين.. كما أنها أُنشئت على يد مدّرسين يونانيين، ثم حلّ محلّهم مدرسون رومان، وأضيفت إلى اللغة اليونانية اللغةُ اللاتينية والأدبُ اللاتينى، بالإضافة إلى التاريخ والجغرافيا، وبعض العلوم الثقافية الأخرى.

وكانت مدّة الدراسة بهذه المدرسة أربع سنوات، تبدأ من سنّ الثانية عشرة، وتستمرّ حتى سنّ السادسة عشرة.

---

(١) المرجع السابق، ص٤٠.

(٢) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٧٨.

(٣) هو النظام الذى شاع فى أثينا من قبل، حيث كان (المدرّس) هو المدرَسة، فحيثما وُجد المدرّس، كانت توجَد المدرَسة.. فلم تكن هناك مدارس ثابتة، وإنما كان هناك مدرسون، يفتحون مدرسة فى أى مكان يحلون فيه.. ارجع إلى ص ٧٢ من الكتاب.

(٤) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص٩٢.

جـ- **المدرسة العالية، أو مـدرسة البلاغة Rhetorical School**: وكانت وظيفتها إعداد الخطباء.. وكـانت الدراسة فيهـا تمر بمراحل ثلاث، هي: الدراسة التمهـيدية لفن الخطابة، وأنواع الخطب، والتـدريب العملى على إلقائهـا.. باستخـدام المنطق والحجج والبراهين المُقنعة، حسب غرض كل خطبة.

وإلى جـانب الخطابة، كـانت هناك مـدارس عُليا للـهندسة والفَلَـك والموسيـقى والقانون.

وكانت مُدّة الدراسة - بهذه المدرسة - أربع سنوات، تمتدّ من سن السادسة عشرة حتى سن العشرين.

وكانت المدرسة الـعالية هى نهاية نظام التـعليم الرومانى فى هذه المرحلة، إلا أن القادرين كانوا يرسلون بأبنائهم إلى بعض البلاد - ذات الجامعات العريقة، كمصر وأثينا ورودِس.. ليتلقوا دراسات عليا فى الفلسفة والخطابة.

وواضح أن مـثل هذا النظام التـعليمى نشـأ نشـأة (عمَليـة)، اسـتجـابة لحاجـة الإمبراطورية الـرومانية إلى (حكّام) لبلاد إمـبراطوريتهم الواسعـة، و(موظفين) رومان، يسـيّرون عـجَلة الحيـاة فى هذه البلاد، ومـن ثم فهـو اسـتجابة لحـاجة عـمَلية لهـذه الإمبراطورية.

كذلك يتضـح أن الطابع العملى كان يغلب على هذه المدارس، فالـدراسة بها لم تكن دراسة نظرية، وإنما كان التدريب العملى يحتلّ مكانًا بارزًا فيها.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه لم يكن هناك مكان فى هذه المدارس للبنت، فقد ظلت النظرة إلى تربيتها تقـوم على أنها للبيت خُلقت، وفيه يجب أن تتلقى تربيتـها وتدريبها العمَلى، لتكـون زوجة صالحة، تـرعَى شئون زوجهـا، و تُحسِن الإشـراف على أبنائها وتُحسن تربيتهم.

***

وكـان من أعظم **المفكرين الـتـربويين الرومـان** الذين ظهـروا فى هذا العـصـر، شيشرون Cicero (١٠٦-٥٣ ق.م) وكونتيليان Quintilian (٣٥-٩٥ ميلادية).

أما **شيشرون**، فقد درس الفلسفة اليونانية على يد «كبار الفلاسفة، فى روما وأثينا والإسكندرية ورودس وآسيا الصغرى». . و«بالرغم من احتقاره لليونان كشعب وكأفراد»، إلا أنه «أعجب بالثقافة اليونانية»[1] إعجابًا كبيرًا.

ولشيشرون كُتُب عديدة، أهمّها كتاب (الخطيب)، وهو يدور حول تنشئة الخطيب، الذى كانت التربية الرومانية المدرسية - كما سبق - تسعى لإعداده.

وفى كتُبه الأخرى، يعرض شيشرون آراء تربوية تتصل بتكوين الإنسان، من جسم وعقل، وأثر هذا التكوين على عملية التربية، حيث يجب العناية بالجانبين معًا.

وأما **كونتيليان**، فهو يبيّن آراءه فى كتابه (معاهد الخطابة)، وهو لا يختلف كثيرًا عن كتاب شيشرون، الذى سبقت الإشارة إليه، فقد تأثر به كثيرًا فيه.

وله - بالإضافة إلى ذلك - آراء فى بداية التعليم بداية مبكرة، لاستغلال قُدرة الأطفال على الحفظ فى تعلُّم القراءة والكتابة، وفى تعلّم العلوم اليونانية المختلفة، وفى ضرورة الحفظ والاستظهار، سبيلا أساسيًا من سُبُل التعليم الصحيح، وفى ضرورة تعليم البنت، لتكون أقدَر على القيام برسالتها الخطيرة.

وهكذا، كان الفكر التربوى لهذين المفكرين، مسايرًا لروح العصر الذى نشأ فيه أيضًا، وهو عصر الانتقال.

* * *

وفى العصر الثالث الذى مرت به بلاد الرومان فى تطوّرها، وهو ما يمكن تسميته بعصر **الازدهار**. . انعكس هذا الاستقرار والازدهار العام على المدارس ونظام التعليم، فانتشرت فى كل مكان فى الإمبراطورية الرومانية، وتنوعت الدراسة فى المدارس العالية، بحيث جابَهت مختلف الحاجات التى تتطلبها الإمبراطورية، وألوان النشاط الموجود بها.

وفى الوقت ذاته، بدأت الدولة تتدخّل بصورة أوسَع فى نظام التعليم، وبدأ هذا التدخل فى صورة «رعاية وحماية عدد من الأباطرة والسلطات البلدية للمعلمين. . وبهذه الرعاية، أخذت الحكومة المدَنية تلعب دورًا أكبر وأكبر فى شئون التعليم، وفى الرقابة عليه، حتى إننا يمكننا أن نقول - مع شىء من التجاوُز - إن روما قد جعلت

(١) المرجع السابق، ص٩٨.

مدارسها مدارس عامة». «وكانت رعاية الأباطرة للمدارس رعاية عشوائية، تعتمد - إلى حد كبير - على اهتمام الإمبراطور الشخصى بتقدّم التعليم، أو رغبته فى الحصول على معونة شخصية، من بعض طبقات السكان»[1].

ونتيجة لذلك، «حدث تقدُّم عظيم فى نشر التعليم، فى كل المستويات، فى القرن الثانى بعد الميلاد، فى كل أنحاء الإمبراطورية.. وقامت المدُن والسلطات البلدية بنشر هذه المدارس، وخاصة فى الشرق، وكانت تلقَى مساعدة وتشجيعًا أحيانًا من الأباطرة، وخاصة حينما أثَّرت الأزمات المالية فى حال المدُن»[2].

كذلك بدأت الكنيسة تتدخل - فى هذا العهد - فى مجال التعليم، وكان إنشاؤها للمدارس أوّل الأمر بهدف توفير نوع من التعليم لمن سيعملون بالخِدمة الدينية فيها فيما بعد.. ثم تطور هذا التدخل - الكنَسى - إلى إنشاء (مدارس الحوار الدينى) لتدريب القساوسة تدريبًا أكثر دقة، للخدمة الدينية.. «وبوجه عام، اشتملت مناهج هذه المدارس على كل الدراسات التى كان يُظَنّ أنها صالحة للرجل المتعلّم، فى القرنين الثانى والثالث بعد الميلاد»[3].

وكانت الكنائس تُدير هذه المدارس بنفسها، وكانت هذه المدارس هى أساس المدارس الكاتدرائية، التى انتشرت فى الغرب بشكل واسع فى العصور الوسطى.

وبالإضافة إلى هذه المدارس، وُضِع - فى هذا العصر - أساس (مدارس الرهبَنة)، التى انتشرت فى العصر التالى بشكل واسع، «ففى القرنين الثانى والثالث بعد الميلاد، جذب اتجاه الانعزال عن العالَم - لمتابعة الحياة الدينية - عددًا كبيرًا من المسيحيين»[4]، كرد فعل للحياة المادية التى طغت فى عصر الازدهار هذا، ثم تطوّر هذا الانعزال - بعد ذلك - من انعزال فردى فى أىّ مكان، إلى انعزال جماعى منظّم، فى أحَد (الأديِرة).

وقد برز من المفكرين التربويين - فى هذا العصر - **بلوتارك Plutarch** (٤٦-١٢٠م)، الذى تنبُع أهميته، من أنه يَعكس الفكر الرومانى فى عصر الازدهار هذا، فقد

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٣٣٢.
(٢) المرجع السابق، ص٣٣٣.
(٣) المرجع السابق، ص٣٣٥، ٣٣٦.
(٤) المرجع السابق، ص٣٣٦.

كَتب قصصًا ومقالات تدور حـول البطولة، وكأنه يصوّر - بقلَمه - صورة ذلك الرجل الكامل Gentleman الرومانى.

كذلك كانت آراؤه التربوية، تدور حول التربية الأرستقراطية، وكأنه - فى قصصه ومقالاته وتربيته - يجسد الأيديولوچيا الرومانية، فى قمة ازدهارها.

وهو - فى تربيته الأرسـتقراطية هذه - يرى ضرورة التحلّى بالأخـلاق الحميدة، وينصح المقْبلين على الزواج بألا يتـزوجوا إلا من الكريمات ذوات الأصل الطيب، حتى يُنجبن لهم أبناء طيبين صالحين، ثم ينصحهم - بعد الإنجاب - بأن يهتمُّوا بتنشئة أبنائهم تنشئـة طيبـة، قوامُهـا الأخلاق الفاضلـة.. كما يرى أن التـربية الصالحـة يمكن أن تُتِمّ وتكمّل ما نقص من تنـشئة صالحـة، أو أصل طيِّب.. ولذلك فهو يهـتم بإشراف الأم على تربية أبنائها، وعدم تركهم للخدم، وبحسن اختيار الخدم، لتأثر الأطفال بهم، رغم ذلك.

وكذلك يرى أن أهمّ شـىء فى تربية الأطفال، هو تعـليمهم الفلسـفة، لضـمان صحّة العقل، كـما يركز على ضرورة العناية (بالذاكرة)، كمخزن للمـعلومات، يساعد فى عملية التفكير، وعلـى ضرورة أن يكون الأب - المعلم الأول - قدوة صالحة لابنه، فى كل فضيلة يدعوه إليها.

وفى العصر الرابع والأخير، الذى مرت به بلاد الرومان فى تطورها، وهو **عصر الانحلال**، نجد ذلك الانحـلال، الذى أصاب تلك الإمبراطورية، بعـد ظهور المسيحـية وانتـشارها بشكل واسع - ابتـداء من القـرن الثالث الميـلادى - ينعكس على حـياتهـا الفكرية، ونظام التعليم بها.

ولقد تبدَّى هـذا الانحلال فى انقسام الإمبـراطورية الرومانية إلى قـسمين، هما: الإمبراطـورية الرومانية الغربيـة، وعاصمتُـها روما، والإمبـراطورية الرومانية الشـرقية، وعـاصمـتُهـا القسطنطينيـة، وذلك فى القـرن الرابع الميلادى، ثم فى سـيطرة القبـائل الجرمانية على القسم الغربى من الإمـبراطورية بالتدريج فى القرن الخامس الميلادى، ثم فى سقوط الإمبراطورية الرومانية الغربيـة تمامًا فى القرن السادس الميلادى، لتحلّ محلها حـضارة جـديدة، اصطُلِح على تسـمـيتـهـا (بحضـارة العـصور الوسـطى)، ولتبـقى الإمبـراطورية الرومانية الشرقـية - بعد ذلك - حـاملة شعلة الحضارة فـترة من الزمن، زالت بعدها بالتدريج، لتُفسح الطريق للحضارة الإسلامية النامية.

وقد أدّى هذا الانحلال، والفساد السياسى الذى أدى إليه وصحبه، إلى الفقر والحرمان، بسبب نظام الإقطاع، والحُكم الديكتاتورى، والحروب المستمرة بين الرومان والجرمان.

وفى مثل هذا الجو العام، لا يُتاح لنظام التعليم أن ينمو ويتطوّر، بل يجمُد على ما كان عليه فى مرحلة الازدهار، وتسيطر عليه الشكلية، ويغلب عليه الجمود، «فقد أصبح البيان والبلاغة أهدافًا، لا وسائل لتحقيق أهداف سامية أو عملية». «وحتى فى المدارس، طغى المظهر على المضمون، فكان التلميذ يرصّ الكلمات المنمّقة، ويتخيّر الغريب الشاذّ منها، على حساب المعنى، واهتم المدرسون بتحفيظ القواعد اللغوية، والإمعان فى التعقيد فيها، حبًا فى التعقيد، بل اقتصر تعلم الأخلاق على حفظ حِكَم ومواعظ، وكتابة موضوعات إنشائية عن الأخلاق»[1].

كذلك سيطرت الدولة - فى هذا العصر - «سيطرة كاملة على التربية، فلم تعد هناك مدارس لا تديرها الدولة، بل وتصرف عليها وتدفع مرتبات المدرسين».. «وتغلغلت سيطرة الأداة الحاكمة على الشئون التربوية، وخاصة تعيينات المدرسين، فقد نُفذ أمر جوليان عام ٣٦٢، بمنع تعيين المدرسين المسيحيين فى المدارس»[2].

وكأن هذا التدخل فى شئون التربية - فى عصر انحلال الدولة الرومانية - يعكس (ضعف) السلطة، وعدم ثقتها التقليدية فى الشعب الرومانى، بعد أن رأت تدافُع الكثيرين من أبنائه على المسيحية.

وقد زاد هذا التدخل من جانب الدولة فى شئون التعليم، والتحكُّم فيه، بعد أن صارت المسيحية دين الإمبراطورية الرومانية الرسمى.. وقد بلغ هذا «التحكُّم مداه، عندما أصدر الإمبراطور جستنيان المسيحى، عام ٥٢٩، أمرًا بإغلاق جامعة أثينا الوثنية، وبدأت السيطرة الدينية تتحكم فى التربية»[3].

وكانت سيطرة المسيحية على التعليم فى غرب أوربا، بداية لسيطرة طويلة عليه، استمرت حوالى عشرة قرون، طوال العصور الوسطى فى أوربا - كما سنرى فى الفصل التالى إن شاء الله.

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص١٣٥.
(٢) المرجع السابق، ص١٣٥، ١٣٦.
(٣) المرجع السابق، ص١٣٦.

الباب الثالث

الأيديولوچيا والتربية في العصور الوسطى

يصطلح المؤرّخون على إطلاق اسم (العصور الوسطى)، على تلك الفترة التاريخية التى أعقبت سقوط الإمبراطورية الرومانية فى الغرب فى نهايات القرن الخامس الميلادى، وامتدت أكثر من عشرة قرون. . ففى هذه الفترة، كان هناك دينان سماويّان، يسيطران على خريطة العالَم، ففى الغرب كانت المسيحية هى السائدة، ووفق تصوّراتها، كانت الحياة تسير. . وفى الشرق - بعد ذلك بقرابة قرنين من الزمان - بدأ الإسلام فى الظهور والانتشار السريع، ليسود فى الشرق، ويحل محلّ الحضارتين - والإمبراطوريتين - الفارسية والرومانية معا. . ووفق تصوّرات الإسلام، كانت الحياة تسير، فى هذا الشرق.

وكان لسير الحياة على النمَط المسيحى انعكاسُها وأثرُها على التربية المسيحية فى العصور الوسطى الأوربية. . كما كان لسير الحياة على النمط الإسلامى انعكاسُها وأثرها على التربية الإسلامية، فى الشرق الإسلامى، فى هذه العصور الوسطى.

ومن ثم كان لا بد من تقسيم هذا الباب إلى فصلين، يتناول أوّلهما (الفصل الرابع) (الأيديولوچيا والتربية فى العصور الوسطى المسيحية)، ويتناول ثانيهما (الفصل الخامس) (الأيديولوچيا والتربية فى العصور الوسطى الإسلامية).

وسوف يبدأ كل فصل منهما (بمدخل أيديولوجى)، يحدد الإطار العام للعقيدة - المسيحية أو الإسلامية - وانعكاسه على أيديولوچيا الحياة - فى الغرب أو فى الشرق - ثم انعكاسه - بعد ذلك - على التربية المسيحية أو الإسلامية.

الفصل الرابع
الأيديولوچيا والتربية
فى العصور الوسطى المسيحية فى الغرب

تقديم:

ظهرت المسيحية فى عهد الدولة الرومانية، وعلى وجه التحديد، «فى عهد الإمبراطور الرومانى أوغسطس، سنة ١٤م، عقبَ فراغ طويل المدى من الجدب الدينى لبنى إسرائيل»[(١)]. . «فى وقت تحجّرت فيه الديانة اليهودية، واستحالت طقوسا جامدة، لا حياة فيها، ومظاهر خاوية، لا روحَ فيها»[(٢)] ومن ثم صارت الحاجة إليها كدين، يُعيد الحياة إلى الجسَد اليهودى وقد تهتّك، بسبب انغماسه فى الحياة الدنيا، وأخذه من اليهودية بالقشور دون اللباب.

وكانت فلسطين - وقت المسيح والمسيحية - تعيش فى ظل الإمبراطورية الرومانية. . وفى الوقت ذاته، كان عصر نزول المسيحية، على غير الساحة اليهودية، «عصرا مَجيدا بقوّة السيف، دون كل قوّة أخرى من القوى الإنسانية، وقد أخذت رومة من قوة السيف، كل ما تُعطيه».

«وضيِّعت الجمهورية، فى سبيل القيصرية المطلقة، بل رفعت القيصر إلى مقام الربوبية المعبودة، فخلعت على القيصر أوغسطس لقب إله، وقرّرت عبادته مع الآلهة، ورصدت له شهرا فى السنة لا يزال معروفا باسمه إلى اليوم».

«وكان القانون والنظام فخر رومة الأول، فضاع القانون مع السلطان المُطلَق، وضاع النظام مع التفاوُت البعيد بين الحاكمين والمحكومين»[(٣)].

---

(١) إبراهيم خليل أحمد: **محمد، فى التوراة والإنجيل والقرآن**، الطبعة الثالثة، مكتبة الوعى العربى، القاهرة، ص٨٠.

(٢) سيد قطب: **العدالة الاجتماعية فى الإسلام**، الطبعة الثالثة، مطبعة دار الكتاب العربى، القاهرة، ١٩٥٢، ص٦.

(٣) عباس محمود العقاد: **حياة المسيح، فى التاريخ، وكشوف العصر الحديث**، رقم (٢٠٢) من (كتاب الهلال)، القاهرة، يناير ١٩٦٨، ص٦١.

وهكذا كانت كل أسباب الحياة المادية، فى الوقت الذى وُلد فيه السيد المسيح، على خير ما يرام. . ولم يُفسد هـذه الحياةَ المادية سوى فـقدانها الروح، الذى يجـعل الشرائع مصدرَ عـدل ورحمة، مثلما يجعـل النظامَ سببَ طمأنينة وسعادة، ويجـعل التقدم المادى مصدر رضا وراحة. . وكـانت هذه هى رسالة المسيحية، لتكون مناسبـة لزمانها ومكانها، «فى وسط هذه المادية الغليظة. . ولم يكن الرفق هنا لينفع فى طـرق الحديد البارد»[1]. . ومن ثم لم تأت المسيـحية «نظاما فلـسفيا، يقـوم على قوانين المنطق»[2]، أو يقدم للناس شـرائع وفلسـفات. . بل على الـعكس، «قامت لـتحـرير الضـمائر مـن ربقة الحـروف والنصوص»[3]، وسـعت لردّ الحيـاة الروحيـة إلى هذا الخـواء الإسرائيلى، الذى أثقلتـه الحروف والنصوص، فصار - بها - أكثر انغماسا فى الحياة. . فسادا فيها، وإفسادا لها.

ولم يكن غريبا أن يتجه السيد المسيح برسالته إلى بنى إسرائيل. . لا إلى غيرهم، وها هو يقول لحوَارِيّيه (أو رُسله) الإثنى عشر:

- «إلى طريق أُمم لا تمضـوا، وإلى مـدينة للسـامِـريين لا تدخُلوا. . بل اذهبـوا بالحرَى إلى خِراف بيت إسرائيل الضالّة»[4].

ولم يكن غريبا - كذلك - أن يَعتبر نفسه مصحّحا لمسار اليهودية، مكمّلا لها. . لا هادما لما تقوم عليه:

- «لا تظنوا أنى جـئتُ لأنقُضَ النـاموس أو الأنبـيـاء. مـا جـئتُ لأنقُض، بل لأكمّل. . فإنى الحقَّ أقول لكم: إلى أن تزول السماء والأرض، لا يزول حرف واحد أو نقطة واحدة من الناموس، حتى يكون الكل»[5].

ولم يكن غريبـا - كذلك أيضا - أن تقوم المسـيحية على أسـاس الروح، وحياة الروح، دون أية حياة دنيوية غيرها:

---

(١) عبد الكريم الخطيب: **الله... والإنسان، قضيـة الألوهية.. بين الفلسفة والدين**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧١، ص٣٦٢.

(٢) صالـح عبد العـزيز: **تطور النظرية التـربوية**، الطبـعة الثـانية، دار المعـارف بمصر، القـاهرة، ١٩٦٤، ص١٨٦.

(٣) عباس محمود العقاد: **ما يقال عن الإسلام**، دار الهلال، القاهرة، ١٩٧٠، ص١٢١.

(٤) العهد الجديد: **إنجيل متى - ١**: الإصحاح العاشر: ٥، ٦.

(٥) العهد الجديد: **إنجيل متى - ١**: الإصحاح الخامس: ١٧، ١٨.

- «مَن أراد يخلّص نفسَه يُهلِكُها.. ومن يُهلك نفسه من أجلى يجدها»[1].

- «أيها الزناة والزوانى. أمـا تعلَمون أن محبّة العالَم عـداوة للّـه. فمَن أراد أن يكون محبّا للعالَم، فقد صار عدوّا لله».. «اكـتئبوا ونوحوا وابكوا. ليتحوّل ضحككُم إلى نوح، وفرحُكم إلى غَمّ. اتَّضِعُوا قُدّام الرب، فيرفعكم»[2].

الإطار الأيديولوجى للمسيحية:

تقوم المسيـحية على أساس أن الإنسـان قد ورث الخطيئة التى ارتكبـها أبو الخلق آدم، فإن «الإنسان الأول سقط فى عَـثرة العصيان.. وبسقـوطه هذا، أصبح واقعا تحت حُكم الموت، الذى أنذره به الله تعالى، عندما وضعه فى جنة عدن، وقضى به عليه.

«ولمّا كان الشـوكُ لا يُثمر تينا، فقـد صار جميعُ نسل هذا الإنسـان الأول فاسدا كفَساده»[3].. حيث «نرى أن الخطيئـة لم تقتصر على الأبوين اللذين عصَـيا، بل إنها امتدّت بحُكم التناسُل، من ذات الدم الموبوء بالخطيئة، إلى البشرية كلها»[4].

ومن صفات الله - تعالى - عند المسيحيّين - «رحمته المتناهية، وعدلُه الكامل»، «ولم يكن بُدّ من الجـمع بينهمـا. بتقـديم فدية، ينال بهـا الإنسان الصـفحَ والغـفران، ويستـوفى بها العدلُ الإلهىُّ حـقوقَه كـاملة».. و«لم تكن هناك فدية مـا، تتمّم مطلبَ العدل والرحمة، إلا الفدية من جـانب الله نفسه، لأن الفدية يجب أن تكون طاهرة من كل عـيب ودنس، مـقدّسـة بلا لوم، وليس فى كـائنات العـالم بأسـرها مَن هو طاهر وقدّوس، وبلا عيب، سوى الله جل جلاله».

«وهنا نشأت مـشكلة أخرى، هى أن الله لا جسـدَ له، يقدّمه فـدية عن العالَم، فلم يكن بدّ من أن يتخـذ اللهُ جسدا، فـيه يتّحد اللاهوتُ والناسـوتَ، وهذا ما تمَّ فى السيد المسيح، باعتباره الله، ظهرَ فى الجسد»[5].

---

(١) العهد الجديد: إنجيل متى - ١: الإصحاح السادس عشر: ٢٥.

(٢) العهد الجديد: رسالة يعقوب - ٢٠: الإصحاح الرابع: ٤، ٩، ١٠.

(٣) الإيغومانس إبراهيم لوقا: المسيحية فى الإسلام، الطبعة الأولى، مطبعة النيل المسـيحية، القاهرة، يوليو ١٩٣٨، ص١٥٨.

(٤) سر التـجسد، محاضـرات وندوات للشباب الجامعى، رقم (١٧) مـن مطبوعات (مكتبة المحبة)، إعداد كنيسة رئيس الملائكة ميخائيل، بالظاهر، مكتبة المحبة، القاهرة، ص٦.

(٥) الإيغومانس إبراهيم لوقا (المرجع الأسبق)، ص١٥٩، ١٦٠.

ومن ثم كان السيد المسيح - فى نظر الكنائس المسيحية - هو ابن الله، أرسله إلى العالَم، ليفتـدى به البشرَ من خطيئة أبيهـم آدم، و«لم يرسل اللهُ ابنه إلى العالم، ليدين العالَم، بل ليخلّص به العالَم»[1].

وليس معنى بنوّة المسيح لله - عند المسيحيين - تـعدُّد الآلهة، «فالمسيح كان دائما يؤكّد على مبدأ الوحدانية، وأنه ليس يُوجَد غيرُ إله واحد، والمسيح ليس إلها آخر.. إنه والآب جـوهر واحد.. كيـان واحد.. ذات إلهيـة واحدة.. فـالآب والابن والروح القدس، جوهر واحد غير منقسم»[2].

وأعجوبة الأعاجيب فى السيد المسيح - فى نظر المسيحيين - «هى أنه، وهو الإله الأزلى، يُولَد كطفل»، «مِن عذراء»، و«يتعلق بصدر امرأة»، و«يرضع لبن الثديين»[3]، وأنه «من نسل داود حسبَ الجسد، وأما بأقنومه الإلهىّ، فهو أصل داود وخالقه»[4].. أى أن السيد المسـيح «إله (منذ الأزل)، من طبيعة الآب.. وإنسان (من وقت التـجسُّد) من طبيعة أمه، وهو بذا إله كامل، وإنسـان كامل، مساو للآب بحسب اللاهوت، لأنه من الطبيـعة عينِهـا، ودون الآب بحسب الناسوت، لأن الطبـيعة البـشرية دون الطبيـعة الإلهية»[5].. ومن ثم فهو «إله كامل، وإنسان كامل»[6].

وفى نظر المسـيحـيين، أن أولئك الذين «يـطعَنون فى ألوهيـة الرب يسـوع (أى المسيح)، ويُنكرون مـساواته للآب.. إنما قد ابتعدوا عن النزاهـة وحُسن الطويِّة وصدق العقيدة»[7].

---

(١) العهد الجديد: **إنجيل يوحنا - ٤**: الإصحاح الثالث: ١٧.

(٢) الأنبا غريغوريوس: **أنت المسيح ابن الله الحى**، رقم (١٩) من (سلسلة المباحث اللاهوتيـة والعقائدية)، مطبعة دار العالم العربى، القاهرة، فبراير ١٩٧٥، ص٦.

(٣) القمص إبراهيم جـبرة: **المولود من العذراء**، رقم (٢) من المكتـبة اللاهوتيـة، مكتبـة المحبة بالـقاهرة، ١٩٧٥، ص٧١.

(٤) القمص إبراهيم جبرة: **المولود من الآب**، رقم (١) من المكتبة اللاهوتية، مكتبة المحبة بالقاهرة، ١٩٧٥، ص٣٠.

(٥) **كتـاب البراهين العقليـة والعلمية، فى صحـة الديانة المسيحية**، تأليف وجمع القائمـّقام ترتن، من فرقة المهندسين، ترجمة حـبيب أفندى سعيد، الطبـعة الثانية، مطبـعة النيل المسيحيـة بالمناخ بمصر، القاهرة، ١٩٢٥، ص٢١٧.

(٦) المرجع السابق، ص٢٣١.

(٧) القمص إبراهيم جبرة: **المولود من الآب**، (مرجع سابق)، ص٨.

ويرى الأستاذ الشيخ محمد أبو زهرة أن المسيحيين لم يتفقوا على هذه الألوهية، ولا على كثير من تفريعاتها، فقد «اشتدّ الاختلاف بين الطوائف المسيحية الأولى، وتباعَدت مسافات الخُلف تباعُدا شديدا، لا يمكن أن يكون معه وفاق». . و«لقد كانت تلك الاختلافات كامنة، لا تظهر مُدَّة الاضطهادات الرومانية، لأنهم شُغلوا بدفع الأذى، وردّ البلاء». . «حتى إذا رُزقوا الأمان، ونزلت عليهم سحائب الاطمئنان، ظهرت الخلافات الكامنة»[1].

وعلى طريق الوفاق، عُقدت المجامع الكنسية مرات عدة، ولكنها انتهت - فيما انتهت إليه - إلى مزيد من الخلاف، وصل إلى حدّ انقسام الكنيسة، إلى كنيسة شرقية (أرثوذكسية)، وكنيسة غربية (كاثوليكية). .

وكان من نتيجة ذلك ما لاقاه أقباط مصر (الأرثوذكس) من إذلال واضطهاد، تحت حكم البيزنطيِّين، قبيل الفتح الإسلامى لمصر، ثم ما صمّم عليه الغرب من انتقام فى الحروب الصليبية، لا من المسلمين وحدهم، بل ومن المسيحيين الأرثوذكس كذلك، بوصفهم منشقّين على كنيستهم الكاثوليكية، فقد «حرك البابا إنوسنت الثالث قوّاد الصليبيين لنزع المملكة الشرقية من يد اليونان، فافتتحوا القسطنطينية سنة ١٢٠٤م، وداموا متسلّطين عليها إلى سنة ١٢٦١م، فاستعملوا ما أمكنهم من البربرية، فى الأراضى التى امتلكوها من بلاد سورية وفلسطين، ليُخضعوا بطاركة أورشليم، وجمع الإكليرس اليونانى بواسطة الحبس، وإقفال الكنائس. . إلى أن أحوجوهم أن يفضلوا مودّة العرب - حكّام البلاد الأصليين - على مُوادّتهم، ويختاروا تسلط شعب يرتضى بجزية، على أن يتسلط عليهم ملك روحى، طمعه وطمعُ قُصَّاده لا يشبَعان).

حينئذ أحسّ أولئك المسيحيون بنعمة الإسلام عليهم، ونعمة حكم المسلمين لهم»، «حتى لقد قالوا، كما حكى صاحب السوسنة[2]: (عمامة السلطان محمد الفاتح، ولا تاج البابا المثلث)»[3].

---

(١) الأستاذ الشيخ محمد أبو زهرة: **محاضرات فى النصرانية (تبحث الأدوار التى مرت بها عقائد النصارى، وفى كتبهم ومجامعهم المقدسة وفرقهم)**، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٣٩٢هـ، ١٩٧٢م، ص١٣٩.

(٢) هو كتاب (سوسنة سليمان) لكاتب مسيحى لم يذكره الشيخ أبو زهرة، وعنه أخذ كل ما وضعناه بين قوسين كبيرين.

(٣) الأستاذ الشيخ محمد أبو زهرة (مرجع سابق)، ص١٨٨.

ومسألة تسامُح المسلمين مع المسيحيين، مسألة يقرّ بها المسيحيون إقرارا تاما، وهم يعترفون بأن «نَبِيّ الإسلام قد حفظ للديانة المسيحية مركزها، وأيّد جلالها، وأثبت صحّة الكثير من تعاليمها، ونادى بوجوب تقديس أوامرها، والعمل بها، واحترام كُتبها المنزّلة»[1].

انتشار المسيحية:

أرسل الله سبحانه وتعالى السيد المسيح عليه السلام إلى بنى إسرائيل دون سواهم - كما سبق - لهداية (خرافهم الضالة) على حدّ تعبيره ثمّة.. ولكنهم كانوا يفكرون فى (مسيح) آخر مختلف... «ملك فَذّ من نوعه، مخلّص، معه القوة والبركة، مُعجِز، يعيد الأمجاد السالفة»[2].. إلاّ أن حال اليهود وقتئذ كانت «مما يستدعى (مسيحا) فعلا، لا ليأتى لهم بالدنيا التى يحلمون بها، والتى كانت من أسباب تفرّقهم.. بل ليأتى لهم بالخلاص من أنفسهم، التى (عشّشت) هذه الدنيا فيها، فخرّبتها»[3].

وقد بدأت متاعبُه - عليه السلام - «مع اليهود، من اليوم الأول الذى عرفوا فيه أنه هو المسيح المنتظر، المكتوب عندهم فى التوراة»، «ففى البدء كانت ملاحقة علمائهم له لإحراجه بالأسئلة، حتى يسقط فى أعيُن سامعيه، فتظل لهم القيادة الروحية، التى لا يتشبثون إلا بها»[4].. «وعندما فشلوا فى مجال الإحراج هذا.. اتجهوا إلى مجال آخَر، هو محاولة (الإيقاع) بينه وبين السلطة»[5].. «ولما فشلوا فى كل طريق سلكوه، لم يَعُد أمامَهم إلا الحلّ الأخير، الذى لا يتردّدون فى اللجوء إليه عندما تُعيِيهم الحِيَل، وهو التصفية الجسدية.. أو القتل»[6].

ومعنى ذلك أن المسيحية، لم يعد لها مكان بين بنى إسرائيل، الذين يريدون الدنيا على هواهم، والذين صنعوا لأنفسهم إلها، هو «إله عجيب كشعبه، بل لعله أعجب

---

(١) الإيغومانس إبراهيم لوقا (مرجع سابق)، ص ١، من التمهيد.

(٢) الدكتور حسن ظاظا: الفكر الدينى الإسرائيلى: أطواره ومذاهبه، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧١، ص١٢٧.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: اليهود واليهودية والإسلام (مرجع سابق)، ص٤٧.

(٤) دكتور عبد الغنى عبود: المسيح والمسيحية والإسلام، الكتاب الرابع عشر من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، يناير، ١٩٨٤م، ص٧٨.

(٥) المرجع السابق، ص٧٩.

(٦) المرجع السابق، ص٨٠.

الآلهة التى اتُّخذت على الإطلاق، فى القديم والحديث على السواء»[1]، يسيِّرونه هم على هواهم، وإلا تمرّدوا عليه.

وفى الوقت الذى كان يضيِّق على المسيحية فى داخل فلسطين، كانت تنتشر فى خارجها، و«كان ثمة عقيدة مشتركة وحدت الجماعات المسيحية المنتشرة فى أنحاء العالم، وهى أن المسيح ابنُ الله، وأنه سيعود لإقامة مملكته على الأرض، وأن كل من يؤمن بها سينال النعيم المقيم فى الدار الآخرة، ولكن المسيحيين اختلفوا فى موعد عودة المسيح»[2].

ويرى ول ديورانت أن «الاعتقاد بعودة المسيح الثانية هى التى أقامت صرحَ المسيحية، وأن الأمل فى الدار الآخرة هو الذى أبقى عليها»[3].

لقد بدأت المسيحية تنتشر فى داخل بلاد الإمبراطورية الرومانية ذاتها، بسبب كثرة المظالم التى لقيتها تلك الشعوب من الأباطرة الرومان، حتى لقد اضطُرَّت الإمبراطورية الرومانية - بعد قرنين من الزمان - إلى الاعتراف بها دينا رسميا للدولة، تقرُّبًا إلى قلوب الناس، وحَلا لمشاكل الأباطرة الرومان السياسية.. ولكن الاعتراف بالمسيحية لم يقرّبهم من القلوب، ولم يحلّ مشاكلهم أمام تلك القوّة التى كانت نامية وقتها، وهى قوّة الجرمان.

لقد صحب سقوطَ الإمبراطورية الرومانية فى الغرب سنة ٤٧٦م - كما سبق - قيامُ «عددَ من الممالك الجرمانية الجديدة، التى أقامها بعضُ شعوب البرابرة، مما أدَّى إلى انكماش الحضارة تدريجيا، من إيطاليا وغاليا (فرنسا) وإنجلترا، وغيرها من البلاد التى خضعت للرومان أيام سطوتهم»[4].

وقد رأينا - فى الفصل الرابع[5] - السابق - أن الكنيسة كانت تمثل - فى هذه الأحوال غير المستقرّة - «نوعا من السلطة، يوفر الأمن والاستقرار للناس»، و«استمرّت

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **اليهود واليهودية والإسلام** (مرجع سابق)، ص٣٢.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثالث (٢) (قيصر والمسيح، أو الحضارة الرومانية) (مرجع سابق)، ص٢٩٠.

(٣) المرجع السابق ص٢٩١.

(٤) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور: **المدنية الإسلامية، وأثرها فى الحضارة الأوروبية**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣، ص٣٧.

(٥) ارجع إلى ص ٨٦ من الكتاب.

الكنيسة فى النموّ فى القـوة السياسية والاقتصادية خلال العـصور الوسطى، وبلغت قمّة هذا النمـوّ فى القرن الثـالث عشـر»[1]، حـيث صارت شـريكة للحكومة فى قـرارها السياسى، وشريكة لها - وللإقطاعيين - فى المكاسب الاقتصادية، وصارت «أكبر مُلّاك الأراضى، وأكـبر السـادة الإقطاعيين فى أوربـا»، وصارت «جُـزءًا لا يتجـزّأ من النظام الإقطاعى، وجعلت نفسها منظمة سياسـية واقتصادية وحربية، لا منظمة دينية وكفى.. وبذلك صارت أمـلاكُها (الزمَنية) - أى المادية - وحـقوقهـا والتزاماتها الإقطاعـية، «مما يجلّل بالعـار كلّ مسيـحى، مسـتمسـك بدينه، وسخرية تـلوكها ألسنةُ الخـارجين على الدين، ومصـدرا للجدَل العنيف بين الأبـاطرة والبابوات»[2].. حيث صارت الكـنيسة «فرعا من الحكومة الدنيوية (الزمنية)، أو صارت الحكومة الدنيوية فرعا منها، حتى صار الاختلاف فى العقيدة يُعَدُّ خيانة، وصارت حرية العقيدة تُعَدُّ مخالفة سياسية»[3] - على حد تعبير سيلڤيا بنيانز Sylvia Benians.

وكانت هذه المنزلة التى وصلت إليها الكنيسـة ورجالها فى العصور الوسطى، مما أقلق الأباطرة والملوك، فصاروا ينتـهزون الفرصة تلوَ الفرصة للحـدّ من سلطان الكنيسة ورجالهـا، ولكنهم لم ينجحوا فـى تحقيق ما أرادوا إلا «فـى السنوات الأولى من القرن الرابع عشر، حيث أخذ نفـوذ البابوات فى الاضمحلال»[4]، وحيث صارت الكنيسة - فى القرن الرابع عشر - تعانى الذلّ السيـاسى والانهيار الخُلقى. لقد «بدأت أول عهدها يحدُوها الإخلاص العميق، والولاء الذى اتصف به بطرس وبولس، ثم نَمَتْ فأصبحت نظاما جليلا، يعمل على تهذيب الأسرة والمدرسة والمجتمع والعالم بأسره، وينشر حُسن النظام وكريم الأخلاق.. أما الآن، فقد أخذت تنحطّ، حتى لم يعد لها همّ إلا المحافظة على مَصالِحهَا المكتسَبة، وكل ما تُعنَى به هو المحافظة على بقائها وأموالها»[5].

---

(1) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة (دراسات فى التربية)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢، ص٦٦.

(2) المرجع السابق، ص٣٩، ٤٠.

(3) Sylvia Benians: **From Renaissance to Revolution, A Study of the Influence of Political Development of Europe**; Methuen & Co., Ltd., London, 1923, p. 95.

(4) Goerge Guest: **From Renaissance to Revolution, A Study of the Influence of Political Development of Europe**; Methuen & Co., Ltd., London, 1923, p. 78, 79.

(5) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد السادس (٢٢) (الإصلاح الدينى)، ترجمة الدكتور عبد الحميد يونس، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨، ص١٨.

وهكذا انغمست الكنيسة الكاثوليكية ورجالُها فى الفساد الذى صارت بلاد غرب أوربا تعيشه فى العصور الوسطى، بعد أن صارت - هى ورجالُها - جُزءا من هذا الفساد، «فالبابوات أنفسُهم انصرفوا إلى الشئون الدنيوية، وتحايلوا على اصطياد المال بكل طريق غير مشروع»، «ولذا تأثرت الكنيسة بأسرها من مساوئ راعيها الأكبر، حتى إن الأديرة، التى نشأت - فيما مضى - لقمع الشهوات الدنيوية، ونشر الهدى والإصلاح.. قد تحوّلت إلى بؤرات للفساد والجهل.. بل إن هذا الفساد تطرّق إلى تعاليم الكنيسة نفسها، فبدلا من أن يكون الغفران نتيجة التوبة والاعتراف، أصبح يُباع كالسلعة، بقدر من المال.. وبعد أن كانت التماثيل تُعتَبر رمزا للحقائق، غدت تُشترى لالتماس المنفعة وقضاء الحاجة»[1].

وكان هذا الفساد الذى انغمست فيه الكنيسة الكاثوليكية، من أسباب الثورة عليها.. ثورات متنوّعة، متعدّدة المظاهر، متعدّدة المصادر.. وكانت أكثر هذه الثورات أهمية على الإطلاق هى ثورة مارتن لوثر Martin Luther سنة ١٥١٥م، على نحو ما سنرى فيما بعد، فى بدايات الفصل الخامس[2].

التربية المسيحية فى العصور الوسطى:

كانت الكنيسة الكاثوليكية هى التى تضطلع - فى العصور الوسطى - بالتربية، وبالتشكيل الأيديولوجى لجماهير المسيحيين العريضة، وكانت النظرة إلى الإنسان - فى هذه التربية - تقوم على أساس أن الإنسان مخطئ بطبعه، وعلى أن هناك خصومة عنيفة يجب أن تقوم بين الإنسان وعالَمه، وبين روحه وجسده، استخلاصا لروحه من تلك الخطيئة المتوارثة عن أبى البشر آدم، وسيرا على الدرب الذى سار عليه السيد المسيح فى هذا المجال.. ومَن سار على الدرب وصل.

وقد حدّد السيد المسيح هذه الخصومة فى قوله عليه السلام:

- «إن كان أحد يأتى إلىّ ولا يبغَض أباه وأمه، وامرأته وأولاده، وإخوته وأخواته، حتى نفسه أيضا.. فلا يقدر أن يكون لى تلميذا. ومَن لا يحمل صليبَه ويأتى ورائى، فلا يقدر أن يكون لى تلميذا»[3].. وفى قوله: «لا تظنوا أنى جئتُ لألقى

(١) محمد قاسم، وحسين حسنى: تاريخ أوربا الحديثة، من عهد النهضة الأوربية، إلى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٤، ص٤٢.

(٢) ارجع إلى ص ١١٩ من الكتاب.

(٣) العهد الجديد: إنجيل لوقا - ٣: الإصحاح الرابع عشر: ٢٦، ٢٧.

سلاما على الأرض. ما جئت لألقى سلاما، بل سيفا.. فإنى جئتُ لأفرّق الإنسان ضد أبيه، والابنة ضدّ أمها، والكنّة ضد حماتها. وأعداءُ الإنسان أهل بيته. مَن أحبّ أبا أو أما أكثر منى، فلا يستحقّنى.. ومن أحبّ ابنا أو ابنة أكثر منى، فلا يستحقنى.. ومن لا يأخذ صليبَه ويتبعنى فلا يستحقنى. مَن وجد حياته يضيّعها.. ومن أضاع حياتَه من أجلى يجدْها»[١].

وفى الوقت نفسه، أعطى السيد المسيح تلاميذه وحواريّيه مفاتيحَ السموات، ومفاتيح المعرِفة، كما أعطى نفس المفاتيح لتلاميذ تلاميذه.. فهو مرة يقولها لبطرس: «وأنا أقول لك أيضا: أنت بطرس، وعلى هذه الصخرة ابنِ كنيستى.. وأبوابُ الجحيم لن تقوَى عليها، وأُعطيك مفاتيحَ ملكوت السموات.. فكل ما تربطه على الأرض يكون مربوطا فى السموات، وكل ما تحلّه على الأرض، يكون محلولا فى السموات»[٢].

ومرة يقولها لكل تلاميذه: «الحق أقول لكم: كل ما تربطونه على الأرض يكون مربوطا فى السماء.. وكل ما تحلّونه على الأرض، يكون محلولا فى السماء. وأقول لكم أيضا: إن اتفق اثنان منكم على الأرض فى أى شىء يطلبانه، فإنه يكون لهما من قِبَل أبى الذى فى السموات»[٣].

وأكثر من ذلك، أنه أعطاهم حق مغفرة الذنوب أيضا، حيث يقول: «كما أرسلنى الآب، أُرسلُكم أنا. ولما قال هذا نفخ، وقال لهم: اقبَلوا الروح القدس. مَن غفرتم خطاياه تُغفر له، ومن أمسكتم خطاياه أُمسِكت»[٤].

ومنطقى - بعد ذلك - أن يُعطيهم حق احتكار العلم والمعرِفة، وحق السيطرة على مؤسّسات التشكيل الأيديولوجى للجماهير العريضة، من خلال السيطرة على التربية ومؤسساتها[٥]، ومنحهم سلطات تعليم ما يرون تعليمه نافعا للناس، وسلطات

(١) العهد الجديد: إنجيل متى - ١: الإصحاح العاشر: ٣٤، ٣٩.

(٢) العهد الجديد: إنجيل متى - ١: الإصحاح السادس عشر: ١٨، ١٩.

(٣) العهد الجديد: إنجيل متى - ١: الإصحاح الثامن عشر: ١٨، ١٩.

(٤) العهد الجديد: إنجيل يوحنا - ٤: ٢١، ٢٣.

(5) I. N. Thut: **The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation**; McGraw - Hill Company, Inc., New York, 1957, p. 87.

تحريم تعلّم الناس علوما يرونها ضارّة بهم. . انطلاقا من مقولة المسيح عليه السلام، كما يرويها (يوحنا) فى إنجيله:

- «فبَعد ما تَغَدَّوا، قال يسوع لسمعان بطرس: يا سمعان بن يونا. . أتحبّنى أكثر من هؤلاء؟ قال له: نعم يا ربّ، أنت تعلم أنى أحبّك، قال له: ارع خرافى. قال له أيضا ثانية: يا سمعان بن يونا . . أتحبّنى؟ قال له: نعم يا رب. أنت تعلم أنى أحبّك. قال له: ارع غَنَمى. قال ثالثة: يا سمعان بن يونا - أتحبّنى؟ فخرّ بطرس، لأنه قال له ثالثة: أتُحبّنى؟ فقال له: يا ربّ، أنت تعلم كل شيء. أنتَ تعرف أنى أحبّك. قال له يسوع: ارعَ غَنَمى»[1].

ويرى الدكتور عبد الله عبد الدائم أن «مشايخ الكنيسة لم يكونوا يحملون دوما، عطفا حقيقيا على الثقافة الفكرية»[2]. . كما يعزو الدكتور سعيد عاشور ذلك إلى أن «العقيدة المسيحية - كما قال المعاصرون - تقوم على أساس الإيمان، على حين يعتمد العلم على التعقل»[3]. . ومن ثم تركزت فلسفة التربية المسيحية - فى العصور الوسطى - فى «وضع حاجز كثيف بين عقل الإنسان، والعالم الخارجى المحيط به»[4]، وفى وضع الإنسان الأوربى وراء رجل الدين المسيحى الكاثوليكى، يقوده قيادة عَمياء، إلى حيث يريد، فقد «كانت التعاليم التى تتناسب مع تفسير الكُتب المقدّسة، والتى يقوم بها كبار رجال الكنيسة، منزّهة عن النقد»[5].

وقد تركّزَ (هدفُ) التربية المسيحية - فى العصور الوسطى - فى (كبح جماح) الإنسان، واستئصال الشرّ الكامن فى نفسه، بسبب شهوات جسده:

(١) العهد الجديد: **إنجيل يوحنا** - ٤: الإصحاح الحادى والعشرون: الآيتان ١٥، ١٦. . ولا تنسَ هنا أن مَن يقود كنيسة مسيحية فى العالم المسيحى يسمى (راعى الكنيسة).

(٢) الدكتور عبد الله عبد الدائم: **تاريخ التربية**، من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، ١٩٦، ص٥٧.

(٣) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص٤٠.

(4) William Henry Hudson: **The Story of the Renaissance**, Goerge G. Harrap & Company, Ltd., London 1928, p.6.

(٥) د. م. تيرنر: **الكشف العلمى**، ترجمة أحمد محمود سليمان، مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى، العدد (٥) من (العلم للجميع)، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ص٨.

- «اسلكوا بالروح فلا تكملوا شهوةَ الجسد، لأن الجسد يشتهى ضدّ الروح، والروح ضدّ الجسد»[1].

ومن ثم «كان الغرض العملى عند رجال الكنيسة الكاثوليكية فى القرون الوسطى، هو إماتة الشهوات، وإهمال الجسم، حتى تنتقى الروح، وتنجو من عذاب جهنم»[2].

وكانت العصور الوسطى المسيحية قد ورِثت - كما سبق - حضارة ضخمة، عن اليونانيين والرومان، ولكنها نظرت إلى هذه الحضارة - فى ضوء ما سبق - على أنها حضارة (وثنية)، كما نظرت «إلى العلوم المدَنية على أنها تُعلى العقل الإنسانى، بطريقة غير صحيحة، على الإيمان المسيحى، وأن طبيعة الطفل شرّيرة، ولا يجب الوثوق بها، ولذلك يجب إخضاعُها إلى الإشراف المستمرّ، وإلى النظام القاسى، حتى يمكن ضمان طاعتها وخضوعها»[3].

كما ورِثت العصور الوسطى - عن اليونانيين والرومان - مناهج تعليمية كاملة، ولكن هذه المناهج انحصرت فى أضيق الحدود، بحيث صارت قاصرة على الفنون السبعة الحرة Seven Liberal Arts[4]. . وكانت المادة التى تدور حولها هذه الفنون السبعة الحرة، «مستقاة مما كتبه ثلاثة كُتّاب عاصروا الدور الأخير من أدوار الحضارة الرومانية القديمة. . أى عاشوا فى العصر الذى اشتدت فيه غزوات البَرابرة، وأخذت هذه الغزوات تنشر ستارا مُظلما كثيفا فوق بلاد الغرب الأوربى. . وهؤلاء الكتّاب هم بوثيوس، وكاسيدورس، ومارتيانوس كابلا. على أنه يلاحَظ أن المعلومات التى كتبها هؤلاء فى الفنون السابقة، كانت سطحية ومقتضَبة»[5].

---

(١) العهد الجديد: رسالة بولس الرسول إلى أهل غلاطية - ٩: الإصحاح الخامس: ١٦، ١٧.

(٢) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٦، ص٣٤.

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق)، ص٣٥١.

(٤) تتكون هذه الفنون، كما ادخلها آلكوين (٧٣٥، ٨٠٤م)، العالِم الإنجليزى الذى استعان به شارلمان (٧٧١، ٨٤١م) فى الحركة الضخمة لإحياء العلوم، فى القرون الوسطى. . من مجموعتين من العلوم، تسمى أولاهما بالثالوث Trivium، وتشمل النحو والخطابة والجدل، وتسمى الثانية بالرابوع Quadivium ، وتشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى.

(٥) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور(مرجع سابق)، ص٣٨، ٣٩.

ويضع أوليخ Ulich (النقط على الحروف) - كما يقولون - فى حقيقة هذه العلوم، فهو يرى أن «الأسماء مضلّلة بعض الشىء، بالنسبة للقارئ الحديث. لقد كان النحو - فى خير مظاهره - هو دراسة الأدب فى أسوأ مظاهره، واستظهار القواعد الثقيلة الفهم»، «وكانت الهندسة هى الجغرافيا بإسهاب، وكان الحساب يُدرس أساسا لتقدير التقويم»(١).

وقد «رفض آباء الكنيسة تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة المدنية»، لأنها لا «تتمشى مع العقائد المسيحية»(٢).

كذلك ورثت العصور الوسطى عن الامبراطورية الرومانية، نظاما تعليميا متكاملا(٣). . ولكن الكنيسة الكاثوليكية اعتبرت هذا النظام وثنيا، فلم تأخذ منه سوى مدرسة النحو اللاتينية Latin Grammar School(٤). . أما المدارس الأساسية والشائعة فى هذه العصور، فقد (خلقتها) الكنيسة، لتناسب (مثاليات) الحياة الجديدة، ومِن أشهرها «المدارس الديرية»، التى «سيطرت على التربية من القرن السابع إلى القرن الحادى عشر. . فحتى القرن الحادى عشر، لم يكن هناك نوع من التربية، خارج نطاق المدارس الديرية»(٥).

وإلى جانب هذه المدارس الأساسية، ظهرت - بعد ذلك - المدارس الكاتدرائية، ثم ظهرت - فى نهايات العصور الوسطى - مدارس إخوان الحياة العامة، ومدارس اليَسوعيين (الجيزويت)، وغيرها من المدارس، التى نستدلّ - من أسمائها - على أنها كانت تدور فى فَلَك المدارس الديرية، من حيث موادّ التعليم، ومحتويات برامجه، والغرض منه. . وهو محاربة العقل، وقتل شهوة الجسد، والتدريب على الخضوع لما تقول به الكنيسة ورجالُها خضوعا أعمى.

وفى نهايات العصور الوسطى، ظهرت الكاتدرائيات، التى لعِبت دورا كبيرا فى التطوير الفكرى لأوربا، فى طريق الإصلاح.

---

(1) Robert Ulich, Op. Cit., p. 10.

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٣٥١.

(٣) ارجع إلى ص ١٩٣ وما بعدها من الكتاب.

(٤) لا زالت هذه المدارس موجودة فى بعض أنحاء إنجلترا حتى الآن، ولكن بمفاهيم جديدة بطبيعة الحال.

(٥) دكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان (مرجع سابق)، ص١٦٤.

ويمكن التفريق بين هذه المدارس المختلفة المظهر، الموحّدة الرسالة، بالقول إن الأديرة كانت تركز على البُعد عن الحياة، وممارسة الزهد ممارسة عملية. . بينما كانت الكنائس تركز على تقديم الخدمة التعليمية لكل الناس، وخاصة فى صلاة الأحد، وصلوات المناسبات المختلفة. . وكانت الكاتدرائيات - بعد ظهورها - تركّز على تقديم الخِدمة التعليمية لفئة قليلة من الناس، تَرغب فى التخصّص، وفى مَزيد من التقدم فى المعرفة، وخاصة فى الدراسات الدينية.

ولذلك كانت هذه الكاتدرائيات - على نحو ما سنرى فى الفصل السادس فيما بعد - هى أساس الجامعات الحديثة فى الغرب. . أما بقية المدارس، فقد كانت أقرب إلى واحدة من هذه المدارس الثلاثة، لا تزيد عن ذلك.

ولم يعد غريبا - بعد ذلك - أن تظهَر - إلى جانب هذه التربية المسيحية لعامة أبناء الشعب - تربية أخرى، لأبناء الطبقات المميّزة فى المجتمع، وهم أبناء الملوك والإقطاعيين وبعض رجال الدين. . هى تربية الفرسان، حيث كانت تربية هؤلاء قاصرة على إعدادهم كقادة، أو ضباط. . وتحت قيادتهم كانت تتمّ تربية أخرى لجنود هؤلاء الفرسان. . وكانت تربية هؤلاء الفرسان تبدأ بتدريبهم على حياة القصور (بالنسبة للضباط)، أو على الخدمة فيها (بالنسبة للجنود)، حتى سن الرابعة عشرة.

ومن الرابعة عشرة تقريبا، وحتى سن العشرين. . كان المتعلم يتصل بالكنيسة، ويتعلم الخدمة العامة مِن خلالها، كما يتعلم أساليب الحرب والخشونة والشجاعة، بصورة عملَية. . وفى النهاية يقسِم على التضحية والبذل، فى سبيل الدفاع عن الكنيسة، وعن أمن البلاد، كما يقسم على مساعدة الأهل والعشيرة[1].

وقد كان هؤلاء الفرسان - بتربيتهم الدينية هذه - هم الذين اتجهوا - بتوجيه من الكنيسة الكاثوليكية فى الغرب - إلى الشرق، فى حملات الحروب الصليبية المشهورة، سواء على الأندلس، أو على مصر، أو على فلسطين.

وبعد.. فقد كانت الحروب الصليبية سببا من أسباب وقوف الغرب المسيحى على الحياة فى الشرق الإسلامى. . ومن ثم كانت سببا من أسباب الثورة على الكنيسة الكاثوليكية، وعلى نظام العصور الوسطى كله.

---

(١) دكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان (مرجع سابق)، ص١٦٩.

وكان الاتصال بالعلوم الإسلامية، من خلال ما يُصطلَح على تسميته (بمعابر الحضارة) الإسلامية من الشرق إلى الغرب، وأخطرها هو الأندلس بطبيعة الحال.. سببا آخر من أسباب هذه الثورة.

ولم يوقف هذا المدَّ الثوريَّ محاكمُ التفتيش، ولا الحربُ التي شُنَّت على العلماء، حتى لقد «لقي بعضُ رؤساء الجامعات مصيرهم حرقا، وهم أحياء»(١).. كما لقي كثير من العلماء المشهورين نفس المصير على يد محاكم التفتيش، و«كان منهم العالِم الطبيعي المعروف برونو.. نقمت منه الكنيسة آراء، مِن أشدّها قوله بتعدّد العوالِم، وحكمت عليه بالقتل، واقترحت بأن لا تُراق قطرة من دمه، وكان ذلك يعني أن يُحرق حيّا، وكذلك كان»(٢).

وثمّة قصتان مشهورتان، لعالمين كبيرين، غيّرا خريطة المعرفة البشرية، ولكنهما - رغم ذلك - لم يَنْجُوَا من ظلمات هذه العصور الوسطى، وهما: كوبرنيكس وجاليليو، رغم أنهما عاشا في نهايات العصور الوسطى.

فكوبرنيكس (١٤٧٣-١٥٤٣م) اكتشف أن «الشمس هي مركز النظام الشمسي»، ولكنه «كتم كشفه العظيم، وأبقاه سرّا، في كتابه (في ثورة الأجسام السماوية)، حتى قُبيل موته سنة ١٥٤٣(٣).. ولولا ذلك لتعرَّض للسجن والتعذيب والتشريد، خاصة وأن الكتاب هُوجِم بعد نشره مهاجمة عنيفة.

وجاليليو (١٥٦٤-١٦٤٢م)، اعتقد أن الأرض تدور حول الشمس، بعد أن قضى سنوات طويلة من عمره «منكبّا على البحث والتفكير»، وصل بعدها «إلى حقائق هامة عن الطاقة والكون»، ووضع «قوانين الحركة» - أصل «جميع الاكتشافات الحديثة».. ولكنه عندما «نشر معتقداته عن علم الفلك، أُودِعَ السجن.. فقد اتهمته الكنيسة بأن ما قاله كان خارجا على الدين»(٤).

---

(١) د. عبد المنعم عبيد: «الجامعات، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع»، الكاتب، مجلة المثقفين العرب، القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٨، يناير ١٩٧١، ص١٥٩.

(٢) أبو الحسن الندوي: ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، الطبعة العاشرة، مطابع علي بن علي، الدوحة، ١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م، ص١٩٢.

(3) Carl Sagan and Jonathan Norton Leonard and the Editors of Life: **Planets**, Life Science Library, Time Life International (Nederland) N. V., 1967. p. 13.

(٤) دكتور عبد الحميد أحمد أمين: **الطاقة الذرية، ماضيها وحاضرها ومستقبلها**، رقم (٦) من (الألف كتاب)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٦، ص٣٢.

الفصل الخامس
الأيديولوچيا والتربية
فى العصور الوسطى الإسلامية

تقديم:

فى الوقت الذى كانت الحضارة الإنسانية تتردَّى - فيه - فى الغرب فى العصور الوسطى، كما سبق، كان الشرق قد بدأ يفتح صدره لهذه الحضارة الإنسانية، مع ظهور الإسلام فى القرن السادس الميلادى، وتحديدا بعد مرور ٥٧١ عاما على مولد السيد المسيح، حيث وُلِدَ الهُدى فى شعاب مكة، فاجتمعت - بمولده - «رسالات السماء فى رسالة تخاطب العقل، وقد نما ذلك العقل.. وتتخذ من هذا العقل منطلَقها إلى صحّة العقيدة، وتضع للناس - فى كل زمان ومكان - إطارا عاما عريضا للحياة الفاضلة، فى مجتمع مثالى، طالما حلم به الفلاسفة، ولم يجِدوا إلى تحقيقه سبيلا»[1].

وهكذا نزل الإسلام فى وقت كانت رسالات السماء قد أجدبت فيه فى نفوس معتنقِيها، فكان لابد من (تجديد شباب) (عقيدة التوحيد) فى قلوب الناس.. كل الناس.

لقد نزل الإسلام فى وقت اشتدت الحاجة إليه فيه، ولم يكن - حين نزل - مجرّد «تركيب ملفق من المذاهب اليهودية والمسيحية»، كما يقول الحاقدون «على الإسلام، من المبشّرين والمستشرقين، والمادّيين الملحِدين»[2].

وكانت الجزيرة العربية، التى تنزلت فيها رسالة الإسلام، هى الأرض الصالحة، لتتنزل عليها خاتم الرسالات.. فقد كان معظم أهلها يعبدون الأصنام والأوثان، وكانوا

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة** (مرجع سابق)، ص٦٧.

(٢) محمد عبد الله السمان: **مفتريات اليونسكو على الإسلام**، الطبعة الأولى، المختار الإسلامى للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م، ص١٩.

- رغم ذلك - أحسن حالا من أتباع الديانات الكتابية الذين يحتكُّون بهم، من قريب أو بعيد - على حدود بلادهم، أو فى داخل هذه البلاد - فقد كانت هذه الأصنام رمزا لاستقلالهم فى العبادة، وإن ضلّوا السبيل إلى الإله الحقيقى. . أما الكتابيون، فقد بدوا - فى أعين العرب - بعيدين عن هذا الاستقلال، لأنهم «بالغوا فى تعظيم النفوس المقدّسة، كالأنبياء والأولياء والملائكة، التى تستحق التكريم والتعظيم، لمكانتها الدينية، فرفعوها من مكانتها الحقيقية، إلى مقام الألوهية، وجعلوها شُركاء مع الله، ودُخلاء فى تدبير أمر هذا العالَم، ثم عبدوها واستغاثوا بها، واعتقدوا أن لها نصيبا فى الألوهية والربوبية، المهَيمنتين على ما فوق العالَم الطبيعى، وزعموا أنها تملك المغفرة والإعانة والحفظ. . وثانيا أنهم (اتخذوا أحبارهم ورهبانهم أربابا من دون الله)»[1].

ونتيجة لذلك، كان هؤلاء الكتابيون - فى نظر هؤلاء العرب - متفرّقين، مختلفين اختلافا يصل إلى حدّ تكفير بعضهم لبعض، وإعلان بعضهم الحربَ على البعض الآخر.

وقد بدأ هذا الخلاف بين المسيحية واليهودية، مع بداية اعتراف الإمبراطورية الرومانية بالمسيحية كدين رسمى للدولة، حيث «اعتنقها أباطرة الرومان، ونكّلوا باليهودية النكال الأعظم، وشرّدوا أهلها فى آفاق الأرض، بعد أن هدموا الهيكل، ونزح إلى جزيرة العرب عدد غيرُ قليل من اليهود».

«وقد وجدت اضطهادات المسيحية صداها فى اليمن، حيث توجد دولة يهودية، فعَمد مَلك حِميَر (ذونواس) إلى التنكيل بنصارى نجران، فدعاهم إلى اليهودية، ولما أبوا، حفر لهم أخدودا، وأعمل فيهم السيف».

«وقد انتقم نجاشى الحبشة من دولة اليهود فى اليمن، فأزالهم، ولم تقم لها قائمة»[2].

---

(١) أبو الأعلى المودودى: **المصطلحات الأربعة فى القرآن: الإله - الرب - العبادة - الدين**، دار التراث العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٥م، ص٨١، ٨٢.

(٢) محمد صبيح: **المعتدون اليهود، من أيام (موسى)، إلى أيام (ديان)**، مطبعة دار العالم العربى، القاهرة، ١٩٦٨، ص٨٣، ٨٤.

ومعنى ذلك أن الحالة كانت مهيّأة تماما لنزول الإسلام، سدّا (للفراغ) الدينى القائم، بسبب انتشار الوثنية، وبسبب الحروب بين الأديان الكتابية من جانب، وبينها وبين الفرق الدينية فى داخل الدين الواحد من جانب آخر. . فقد كان «الشرق - وقت ظهور الإسلام - مَرتَعا خصيبا للاضطرابات الدينية، والخلافات المذهبية. . وكانت الحرب لا تزال مستعِرة نارُها بين اليهودية والمسيحية من جهة. . وكانت الفرق المبتدعة، الخارجة عن النصرانية، تتناوأ مع بعضها من جهة ثانية. . كما كانت الوثنية تنازع هاتين الديانتين - اليهودية والمسيحية - من جهة ثالثة»(1).

ولم يكن ممكنا سدّ هذا (الفراغ)، إلا بإصلاح العقيدة الدينية، فى نفوس الكتابيين والوثنيين على السواء، حتى تستقيم الحياة الإنسانية. . وبدون هذا الإصلاح، لم يكن ممكنا أن تستقيم هذه الحياة.

أولا: الإطار الأيديولوجى للإسلام:

كانت العقيدة الدينية قد رثَّت فى العقول والقلوب، كما سبق، ففسدت - نتيجة لذلك - علاقة الإنسان بالله، وعلاقته بالكون المحيط به، وعلاقته بأخيه الإنسان. . ولم يكن ممكنا أن تصلُح هذه العقيدة ذاتها، إلا بإصلاح فكرة الألوهية، بحيث تكون مُستَساغة فى عقل الإنسان، مقبولة فى قلبه وضميره.

وفكرة الله - فى الإسلام - فكرة بسيطة غاية البساطة، لا تعقيدَ فيها ولا لفٌ ولا دوَران، ولا حاجة فيها إلى فلسفة أو فَذلَكَة، وكل ما تحتاجه هو. . . الفطرة السليمة.

ويرى ول ديورانت أن «الإسلام أبسطُ الأديان كلها وأوضحُها، وأساسُه شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمدا رسول الله. ويتكلف الجزء الثانى من هذا الأساس الإيمان بالقرآن، وبكل ما جاء به؛ ولهذا فإن المسلِم المستمسك بدينه يؤمن كذلك بالجنة والنار، والملائكة والشياطين، والبعث، والقضاء والقدَر، ويوم الحساب»(2).

(1) الإيغومانس إبراهيم لوقا (مرجع سابق)، ص2، من التمهيد.

(2) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الرابع (13) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، 1974، ص116.

والله سبحانه وتعالى - كما هو فى الإسلام - «كائن فى أعمق أعماق كل مخلوق من مخلوقاته، وهذا المخلوق لا يزيد على أن يكون صورة حيّة له.. لقُدرته واقتداره، ولبديع صُنعه، ولكمال إرادته.

وهو- بالإضافة إلى ذلك - موجود فى كل مكان حولنا.. فى أعماق البحار، وعلى سطح الأرض، وعلى قِمَم الجبال، وفى السحاب المسخّر بين السماء والأرض، وفى السماء من فوقنا، وفى الشمس، وفى القمر.. فحيثما سِرتَ تجده، وحيثما توجهتَ تراه..».

«وهو - قبل ذلك وبعده - على قمّة هذا النظام الكونى الكبير، الذى لا تُعدّ الأرض التى نعيش عليها إلا ذرة واحدة من ذراته.. التى لا تعدّ ولا تُحصَى.

وهو - مع ذلك - يتغلغل فى كل ذرة من ذرات هذا الكون، تغلغُلَه فى النفس البشرية، على النحو الذى رأيناه، وتغلغُلَه فى كل خلق خلَقه على هذه الأرض، وفى أعمق أعماقها، وفى السماء»(١).

وفكرة الإنسان - فى الإسلام - بسيطة بساطة فكرة الله فيه.. فقد خلق الله الإنسان - يوم خلقه - ليكون (خليفة) له في الأرض: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ (٣٠)﴾ [البقرة].

فهو «ليس مجرد (مخلوق)، كغيره من مخلوقات الله الكثيرة، وإنما هو (سيّد) هذه المخلوقات»(٢).

و(المادة الأوّلية) للإنسان، الذى خلقه ربُّه وكرّمه، هى (الطين): ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ (٧١) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٧٢)﴾ [ص].

ومن ثم كان اهتمام الإسلام (بجسَد) الإنسان - أو بكيانه البيولوجى - كبيرا.. ومن أجل هذا (الكيان البيولوجى) الإنساني، كان خلق الله للكثير من المخلوقات، وتسخيرها لخدمة هذا الإنسان: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ ذَلُولاً فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ (١٥)﴾ [الملك].

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الله والإنسان المعاصر (مرجع سابق)، ص١١٢، ١١٣.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: التربية فى الإسلام، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٦١.

﴿وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (١٤)﴾ [النحل].

ولكن هذه (المادة الأوّلية) للإنسان، وهى الطين، هى هى نفسها المادة الأولية التى خُلق منها غـيرُ الإنسان، من دوابّ وطيـور، سخّرها اللهُ لخـدمة الإنسان، الذى كـرّمه واستخلفـه.. ومن ثم كان مناط التكريم والتفضيل، فى ذلـك (النفخ) الذى نفخه الله سبحانه فى الكيان الإنسانى.. فى (الروح) الإنسانى، وفى (العقل)، الذى فضله الله به على الملائكة المقرّبين أنفسهم، حيث جعل الإنسان - من خلال هذا العقل - قادرا على أن يتـعلم ما علّمـه ربه، وقـادرا - بالتالى - على أن يقـوم بما أُلقى عليـه من تَبِعـات الاستخلاف: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ (٣٠) وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (٣١)﴾ [البقرة].

وليست (الذات الإنسانية) - فى الإسلام - إلا محصّلة لهذه القوى مجتمعة: قوة الجسم، وقوة العقل، وقوة الروح..

ولكنها ليـست محصّلة (حسـابية) لهذه القُـوَى، بل هى محصّلة (جدلّيـة) لها، بمعنى أنه لا يمكن أن توجَد (شخصـية) أو (ذات) إنسانية، شبيهـة بذات إنسانية أخرى، رغم أن (المادة الأولية) لكل ذات إنسانية.. واحدة.. فـقوة الجسم قد تكون طاغية على ذات إنسانية، بينمـا تكون قوة العقل هى الطاغية على ذات إنسانيـة أخرى، وتكون قوة الروح هى الطاغية على ذات إنسانية ثالثة... وهكذا.

و(الذات الإنسـانية) - فى الإسـلام - كُلّ لا يتجـزأ[1].. فالإسـلام «ينظر إلى الإنسان، كوحدة غير مجزّأة»[2].. نجد للجانب (الحيوانى) أو (البيولوجى) فيها حاجاته

---

(١) وبهذا يتفوق الإسلام على الفلسفات التى سبقته، والتى (تمزق) الكيان الإنسانى، بين روح وعقل وجسد، كما يتفوق حتى على علم النفس الحديث، الـذى تمزق مدارسه الإنسان إلى (مناطق نفوذ)، تتعصّب كل مدرسة فيـه لمنطقة نفوذها، فتُعلى مـدرسة من مدارسه من شأن الغرائز، وتُعلِى أخـرى من شأن العقل، وهكذا.

(٢) الدكتور محمـد فاضل الجمالى: تربية الإنسان الجديد (مـحاضرات فى مبادئ التربية، ألقيت فى الجامعة التونسية)، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٩٦٧، ص٩٨.

ومتطلَّباته، مثلما نجد للجانبين الروحى والعقلى متطلَّباتهما، وذلك لأن فيه «حيوانية، وفيه نباتية، وفيه جمادية»[1].. ومن ثم «لا يجوز للمؤمن بالكتاب أن يبخَس للجسَد حقا، ليوفِّى حقوق الروح، ولا يجوز له أن يبخَس للروح حقا، ليوفّى حقوق الجسد، ولا يُحمَد منه الإسراف فى مرضاة هذا، ولا مرضاة ذاك».. «والقرآن الكريم ينهى عن تحريم المُباح، كما ينهى عن إباحة المحرّم»[2].. فعقيدة الإسلام لم تُغفل «الروح من أجل الطين، ولم تُغفِل الطين من أجل الروح، بل زاوَجت بينهما، فى وحدة متناسقة ملتئمة، وأعطت الروح حقه، والجسدَ حقه، فى غير إفراط ولا تفريط»[3].. ثم عاد الإسلام، فربط هذا (الكيان الإنسانى) كله، بالله سبحانه، محور الكون وسرّ وجوده، رباطَ (عبودية)، يشرُف به الإنسان.. ولكن هذه العبودية تعترضها - فى حياة الإنسان - عقبة أساسية، وهى.. الشيطان.

وللشيطان - فى حياة الإنسان - قصّة، لابد من التعريج عليها.. لقد كان واحدا من الملائكة المقرَّبين، أو كان واحدا من الجن، إلا أنه رفض أن يستجيب لأمر الله بالسجود لآدم، بعد أن ركبت الكبرياءُ نفسه، فأضلّتها عن الطريق: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَىٰ وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ (٣٤)﴾ [البقرة].

﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاءَ مِن دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلاً (٥٠)﴾ [الكهف].

وطُرِدَ إبليسُ من رحمة الله بسبب عصيانه لربه، عندما أمره بالسجود لآدم، وأُعطِىَ الفُرصة التى طلبها من ربه للكيد لآدم وبنيه، فزيّن لآدم الاقتراب من الشجرة التى نهاه الله عن الاقتراب منها، ثم تاب آدمُ وقبل اللهُ توبته، وطُرِد من الجنة، ليدخل - مع الشيطان - ملحمة الصراع الأبدى.. ذلك الصراع بين الخير والشر، الذى يحاول فيه الشيطان أن يُبعد الإنسان عن طريق الله، والعبودية له، ويزين له ذلك بكل سبيل: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينًا (٦١) قَالَ

(١) فضيلة الشيخ محمد متولى الشعراوى: **القضاء والقدر، معجزات الرسول، إعجاز القرآن، مكانة المرأة فى الإسلام**، إعداد وتقديم أحمد فراج، الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت، سبتمبر ١٩٧٥، ص٤٠.

(٢) عباس محمود العقاد: **الإنسان فى القرآن الكريم**، دار الإسلام، القاهرة، ١٩٧٣، ص٢٩.

(٣) الدكتور يوسف القرضاوى: **الإيمان والحياة**، الطبعة الثانية، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٧٣، ص٧٧.

أَرَأَيْتَكَ هَذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَىٰ يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُ إِلَّا قَلِيلًا (٦٢) قَالَ اذْهَبْ فَمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ فَإِنَّ جَهَنَّمَ جَزَاؤُكُمْ جَزَاءً مَّوْفُورًا (٦٣) وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُم بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلَّا غُرُورًا (٦٤) إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَىٰ بِرَبِّكَ وَكِيلًا (٦٥)﴾ [الإسراء].

ومرة ثانية، لا يستطيع الإنســان أن يعرف الطريق الحق إلى الله، ويعرف مداخل الشيطان إلى النفس البشرية، وكـيفية مواجهته، والتـصدّى له، إلا من خلال (عقله). . ومن هنا كان اهتمام الإسلام بالعقل، وتنويهه به، «والتعويل عليه فى أمر العقيدة، وأمر التبعة والتكليف، ففى كتُب الأديان الكبرى إشاراتٌ صريحة أو مضمونة إلى العقل، أو إلى التمييز، ولكنها تأتى عرضا غير مقصودة، وقد يلمَح فيها القارئ - بعضَ الأحايين - شيئا من الزراية بالعقل، أو التحذير منه، لأنه مزلّة العقائد، وباب من أبواب الدعوى والإنكار. . ولكن القـرآن الكريم لا يذكر العـقل إلا فى مـقام التـعظيم، والتنبيـه إلى وجوب العمل به، والرجوع إليه. . ولا تأتى الإشارة إليه عارضـة ولا مقتضبة فى سياق الآية، بل هى تأتى فى كل مـوضع من مَوَاضـعهـا مؤكّـدة جازمـة، باللفظ والدلالة، وتتكرّر فى كل معـرض من معارض الأمـر والنهى، التى يُحَثُّ فيهـا المؤمنُ على تحكيم عقله، أو يُلام فيها المنكر على إهمال عقله، وقبول الحجْـر عليه»[1].

والعقل غذاؤه العلم، وطريق العلم هو القـراءة، ومن ثم كانت أُولى آيات القرآن التى تتنزل على قلب رسول الإسلام، معلنة بدء الوحى، وبدء الرسالة: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ [العلق].

وهكذا يكون المحور الذى تدور حـوله الأيديولوچيا الإسلامـية هو احتـرام فردية الفرد، والثقة فى قُـدرته على التمييز بين الخير والشـر، بما أُوتى من عقل وفكر، والثقة فى قُدرته على الاتـصال بالله اتصالا مـباشرا، فـالإسلام «دين لا يعـرف الكَهانة، ولا يتوسط فيه السدَنَةُ والأحبـار بين المخلوق والخالق، ولا يفرض على الإنسان قربانا يسعى

(١) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، الطبعة الأولى (المؤتمر الإسلامى)، دار القلم، القاهرة، ص٥، ٦.

به إلى المحراب، بشفاعة من وَلِىّ متسلّط، أو صاحب قداسة مُطاعة، فلا ترجمانَ فيه بين الله وعباده، يملك التحريم والتحليل، ويقضى بالحرمان أو بالنجاة»[1].

فكل إنسان - فى الإسلام - مسئول عن نفسه، محاسَب على ما قدمت يداه يوم القيامة: ﴿أَمْ لَمْ يُنَبَّأْ بِمَا فِي صُحُفِ مُوسَىٰ (٣٦) وَإِبْرَاهِيمَ الَّذِي وَفَّىٰ (٣٧) أَلَّا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ (٣٨) وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ (٣٩) وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَىٰ (٤٠) ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الْأَوْفَىٰ (٤١) وَأَنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الْمُنتَهَىٰ (٤٢)﴾ [النجم].

وكل إنسان - فى الإسلام - مكلَّفٌ بأن يسير فى طريق العِلم، ينهَل من مَعينه على قدر ما يستطيع.. فكلما زاد الإنسان - فى الإسلام - علماً، زاد قُربا إلى الله، وقُدرة على معرفة أسرار الحياة، واستحقاقا لذلك التكريم الذى كرّمه به ربه باستخلافه.. ولذلك كان العلماء فى الإسلام هم «ورثة الأنبياء»، وكان «مَن سلك طريقا يطلُب به علما، سهّل الله له طريقا إلى الجنة»[2].

وليس المقصود بالعلم - فى الإسلام - علِم الدين وحدَه، وإنما المقصودُ به «هو العلم بمفهومه الشامل، الذى ينتظم كل ما يتصل بالحياة، ولا يقتصر على عِلم الشريعة أو العلم الدينى، كما يتبادر إلى بعض الأذهان، أو ما ذاع فى عهود التخلُّف عن القرآن.. فقد دعا إلى النظر فى ظواهر الوجود ومظاهر الحياة»، و«جعل من الكون كتابا للمعرفة، ووجّه القلوبَ والعقول والأبصار إلى بدائع صُنع الله فيه، ودعا إلى التفكُّر فى آياته، واستكناه أسراره، وفهم نُظمه ونواميسه، ففتَح - بهذا العرض والتوجيه - باب العلم، وحرّر العقول والتفكير من أسر الجمود والجهل، وأغرى بالبحث والدراسة والعِلم»[3].

فعلمُ الدين واجب على كل مسلم ومسلمة، وهو أشرف العلوم فى الإسلام بلا منازع، «لاتصاله بتصحيح العبادات والمعاملات، مما يؤدّى إلى الاستقامة فى الحياة الدنيا، والنجاة فى الآخرة؛ ولذلك «يُطلب تعلُّمه وجوبا من كل فرد مكلّف، ولا يُعذر

---

(١) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية (المرجع السابق)، ص١٩، ٢٠.

(٢) صحيح البخارى، لأبى عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردزبه، البخارى الجعفى، الجزء الأول، دار ومطابع الشعب، القاهرة، ص٢٦، ٢٧.

(٣) محمد شديد: منهج القرآن فى التربية، مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز، القاهرة، ص١٣٧-١٣٩.

أحد فى الجهل به». . وعلم الدنيا، «من تجارة وطبّ واقتصاد وهندسة وكيمياء وفيزياء وكهرباء، وكذا صناعة الأسلحة والذخائر، وجميع أنواع الصناعات»، «وكذا كل ما يجدّ فى المستقبل من الحاجة إلى علوم أخرى»، و«كل ما يُحتاج إليها فى شئون المجتمع»[1] من علوم. . واجب أيضا، وإن كان عِلم الدين مفروضا فرض عين، بينما عِلم الدنيا مفروض فرضَ كفاية. . أى حسب حاجة المجتمع إلى مختلف العلوم والصناعات، وحسب ميول كل فرد من أفراده.

وتقوم النظرة العلمية، التى يُنشِّئ الإسلامُ عليها أتباعَه والمؤمنين به، على أساس «(التجربة) و(التفكُّر) و(الخبرَ الصادق). . ونتيجة هذا كله، أن ينفتح أمام العقل طريقُ البحث العلمى، المجرّد من كل قيد يحُول دون انطلاقه»[2]. . وتكاد هذه النظرة العلمية أن تكون هى التغيير الأيديولوجى العميق، الذى أحدثه الإسلام فى نفوس المؤمنين به، ومن هنا استطاع الإسلام - والمسلمون - التكيُّف مع مختلف الظروف المتغيّرة، والتطوّر لملاءمة كل زمان ومكان. . ومن هنا - أيضا - كان الإسلام جديدا متجدّدا دائما، وكان المسلمون - لو اتّبعوا تعاليم الإسلام - عصريين فى كل وقت، بعد أن زرع فى نفوسهم تلك «الإرادة الحضارية»[3]، التى لم تقم بدونها حضارة، فى القديم ولا فى الحديث.

كذلك يقرر الإسلام «فكرة الشورَى، واشتراك الشعب فى حُكم نفسه، واختيار حُكّامه ومحاسبتهم». . «بل إن العرب خلقوا فكرة الديموقراطية وقنّنوها وشرحوها، ولم تكن ديموقراطيتهم فوضى كديموقراطية أثينا. . ولم تكن حزبية، تعلو فيها مصلحة الحزب على مصلحة الدولة، كالديموقراطية الغربية. . وإنما كان أساس الديموقراطية العربية هو المواطن، وهدفها الصالح العامّ، وطريقتها الشورى، التى تجعل مكانا خاصّا لأهل الرأى، ومكانا لحِكمة الحاكم، ومكانا للرأى العام»[4]. . وذلك وفق «منهج عملَى

(١) الدكتور مصطفى السباعى: **اشتراكية الإسلام**، دار ومطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٢، ص١٠٣، ١٠٤.

(٢) المرجع السابق، ص٧٩.

(٣) مالك بن نبى: **المسلم فى عالم الاقتصاد**، دار الشروق، القاهرة، ١٩٧٢، ص٧٣.

(٤) الدكتور أبو الفتوح رضوان: «أمجادنا التاريخية، ومكانتها فى مناهجنا الدراسية»، **الرائد**، مجلة المعلمين، عدد ممتاز عن مؤتمر المعلمين العرب، الإسكندرية، ١٩٥٦، ص١٣٢.

واقعى، يُقيم المجتمع على العقيدة والخلُق، ويحرُسه بالتشريع والنظام، ويحُول بينه وبين الانحراف والفساد، بإقامة جماعة واعية، تدعو إلى الخير، وتأمر بالمعروف وتنهَى عن المنكر»[1].

وقد كان الخليفة الثانى، عمر رضى الله عنه، دقيقا، وهو يعبّر عن هذا المعنى، فى توجيهه الذى كان يوجّه به الوالى عندما كان يختاره: «افتح لهم بابك، وباشِرْ أمورَهم بنفسك.. فإنما أنت رجل منهم، غير أن الله جعلك أثقلَهم حِملا»[2].

ورغم أن المجتمع الإنسانى مجتمع دينى عقائدى، إلا أن حرية الفرد - كل فرد - توفرت فيه أكثر مما توفرت فى أى مجتمع آخر.. قديم أو حديث، دينى أو علمانى، وذلك لأن (الحرية) هى المحكّ الحقيقى الذى يوضع فيه إيمان المؤمن موضع الاختبار، ومن ثم فهو لا يفرض على أتباعه والمؤمنين به أن يكونوا (إيجابيين) إلى الحدّ الذى (يفرضون) به العقيدة الإسلامية على الآخرين، وإنما إلى الحدّ الذى يبلّغون به الرسالة وكفى: ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ ۝١ لا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ ۝٢ وَلا أَنتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ ۝٣ وَلا أَنَا عَابِدٌ مَّا عَبَدتُّمْ ۝٤ وَلا أَنتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ ۝٥ لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ ۝٦﴾ [الكافرون].

ويرَى ول ديورانت أنه «على الرغم من خُطّة التسامُح الدينى التى كان ينتهجها المسلمون الأوّلون، أو بسبب هذه الخطة، اعتنق الدينَ الجديدَ معظمُ المسيحيين، وجميع الزردشتيين والوثَنيين، إلا عددا قليلا منهم، وكثيرون من اليهود فى آسيا ومصر وشمالى أفريقية.. فقد كان من مصلحتهم المالية أن يكونوا على دين الطبقة الحاكمة»[3].

وقد كانت هذه الحرية هى التى سهّلت سبيل الفتوحات الإسلامية، فى الشرق وفى الغرب.. فقد كان المسلمون فى كل حرب، يدخلونها مدافعين عن النفس، فإذا بهم يخرجون منها فاتحين.. لأن أبناء البلاد المفتوحة كانوا يتسامعون بها، فيرون فى الإسلام محرّرهم مما يعانونه من استبداد واستذلال، فيسارعون إلى خذلان قادتهم، ويسارعون إلى الارتماء فى أحضان الفاتحين المسلمين.

---

(١) محمد شديد (مرجع سابق)، ص٦٧، ٦٨.

(٢) عباس محمود العقاد: عبقرية عمر، طبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٨، ص١٤١.

(٣) ول ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثانى من المجلد الرابع (١٣) (عصر الإيمان) (مرجع سابق)، ص١٣٣.

وأخيرا.. يُقيم الإسلام بنيانَه العقائدى كله على العمَل، فليس الإسلام تحليقا فى آفاق من الخيال، وإنما هو (منهج ربَّانى)، تتحقق - به - ومن خلاله - سعادة الإنسان فى الدنيا، وسعادته فى الآخرة أيضا.. ومن ثم كان «توكيد قيمة العمل وإبرازه، والحضّ عليه.. فكرة واضحة، شديدة الوضوح، فى مفهوم الإسلام»[1].. وكانت «المعرِفة فى الإسلام، هى تلك التى يتمثلها صاحبُها تمثلا ينعكس على مبادئه، ويظهَر فى سلوكه»[2].

ثانيا: التربية الإسلامية:

كانت التربية هى السبيل الذى سلكه محمد ﷺ (٥٧١ - ٦٣٢م = ق- ١١هـ)، لإحداث أعمق تغيُّر أيديولوجى عرفه التاريخ، فى نفس الإنسان.. به استطاع أن (يجنّد) رجالا يقضون على معاقل الشرك والوثنية فى مكة، ويُقيم للإسلام دولة فى الجزيرة العربية، ثم يقيم أتباعُه من بعده إمبراطورية كبرى، تحلّ محلّ أكبر إمبراطوريتين فى ذلك الوقت، وهما: إمبراطوريتا الفرس والروم.. وكل ذلك فى أقلّ من ثلث قرن من الزمان[3].

وبهذا التغيُّر الأيديولوجى الذى أحدثته التربية المحمدية فى نفس الإنسان، حقّق المسلمون تلك الانتفاضة الحضارية الكبرى التى اشتهروا بها فى العصور الوسطى، بحيث «ظلّ الإسلام خمسة قرون، من عام ٧٠٠ إلى عام ١٢٠٠، يتزعّم العالَمَ كله فى القوّة والنظام وبسطة الملك، وفى ارتفاع مستوى الحياة والأدب والبحث العلمى، والعلوم والطبّ والفلسفة»[4].

---

(١) محمد قطب: قبسات من الرسول، الطبعة الثانية، القاهرة، ص١٩.

(٢) الدكتور أحمد حسن عبيد: «تعليم الكبار عبر العصور، علم تعليم الكبار، الجزء الأول، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ١٩٧٦، ص١٢٨.

(٣) وُلد ﷺ سنة ٥٧١م، وحُمِّلَ الرسالة فى سن الأربعين.. أى سنة ٦١١م، وأقام للإسلام دولة فى المدينة سنة ٦٢٢م، وتم فتح مكة سنة ٦٣٠م (سنة ٨ هـ)، وتم فتح بيت المقدس سنة ٦٣٦م (سنة ١٥هـ)، وفُتحت دمشق والشام والعراق سنة ٦٣٨م (سنة ١٧هـ)، ثم فُتحت مصر سنة ٦٤٠م (سنة ١٩هـ)، ثم فُتحت فارس سنة ٦٤١م (سنة ٢٠هـ).. وبذلك تستغرق الرحلة حوالى ثلاثين عاما، ما بين التكليف بالرسالة، وتمام تكوين الإمبراطورية الإسلامية فى عهد عمر بن الخطاب.. كوريثة لإمبراطوريتى الفرس والروم.

(٤) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والتربية فى العصور الوسطى (مرجع سابق)، ص١٤، ١٥.

والتربيـة الإسلامية، التى أحـدث بها محمـد ﷺ أعمقَ تغيُّر أيديولوجـى عرفه التاريخ فى نفس الإنسان. . لم تكن تربية مدرسيـة، بالمفهوم الضيق للتربية، وإنما كانت تربية شـاملة. . مدرسـية ولا مـدرسية. . فى المـسجد وفى الشـارع. . وفى المنزل وفى المدرسة، وفى ميدان القتال. . وفى الصلاة والصوم والزكاة والحجّ. . وفى كل لحظة من لحظات النهار والليل.

وأكـثر من ذلك، أن البـرنامج التـربوى الإسـلامى، يبدأ قـبل مـيلاد الإنسـان بسنوات، فالإسلام يأمر الإنسانَ المسلمَ بأن يُحسِنَ اختيارَ زوجته، ولذلك «يقول الرسول ﷺ: «تخـيَّروا لنُطَفِكُـم، فإن العـرق دسّاس». . «والإسـلام يضع هذه المسـألة نصبَ عينيه، قبل أن يبدأ فى تربية الوليـد، لأنه يريد أن يضمن للوليد وعاء صالحا، ينتج منه ذلك الوليد. . هذا الوعاء الصالح، سيـحمِل بقانون الوراثة فى نوعيه - أى فى أبويه - صفات. . وهذه الصفات هى التى ستكون محور التربية فيما بعد»[1].

ومِن ثم كـانت أول (مؤسّـسة) تربوية شَـهِدَها الإسـلام، هى دار الأرقم بن أبى الأرقم فى مكة، التى كان رسول اللـه ﷺ يلتقى فيها - سرّا - مع الـقلّة الضئيلة التى آمنت به أول الدعوة، والتى أقَضَّت مضاجع طغاة مكة والجزيرة العربية كلها، وبها زلزل الأرضَ من تحت أقدامهم، وحطَّم النظام الجاهلى كله.

ثم كان مسـجده ﷺ، الذى أقامه فى المدينة المنوَّرة بعد هجـرته إليها سنة ٦٢٢م (سنة ١هـ)، هو (المؤسسة) التربوية الثانية.

ثم كانت مواقف الحـياة المختلفة، التى خـاضها المسلمون فى مكة قـبل الهجرة، وفى المدينة المنوَّرة بعدَها. . وكذلك الحروب التى خاضـوها ضدَّ معاقل الشرك. . كانت كلها حلقـات فى سلسلة طويلة، (تنتظمها) التربيـة الإسلامية فى هذا العـهد الإسلامى الأول.

وكان الرسول ﷺ هو المعلم الأول فى الإسلام، وكان الصحابة رضى الله عنهم، وهم عباقـرة المدرسة المحمدية، وروَّادها الأُوَل، والأمناء عليهـا. . كانوا كلهم معلّمين،

---

(١) فضيلة الشيخ محـمد متولى الشعراوى: **منهج التربية فى الإسلام**، رقم (٣) من (صوت الحق)، كتيّب إسلامى شهرى، يصدره الاتحاد العام لطلاب جمهـورية مصر العربية، دار الاعتصام، القاهرة، ١٩٧٦، ص١٣.

فقد بشروا بالإسلام فى حياته، وشرحوه ووضحوه.. وسهروا على حماية الدعوة من بعده، وعلى رفع الراية عالية خفاقة، لتظل - مِن بعدهم - مرفوعة، حتى يرث اللهُ الأرضَ ومَن عليها.

وكان القرآن الكريم هو منهج الدراسة.. فى هذه المدرسة المحمدية.

والقرآن الكريم ليس مجموعة من الطقوس والشعائر الدينية، تتعلق بالحياة الآخرة وحدَها، ولكنه كتاب كونىّ شامل، يتحدث عن الآخرة، كما تتحدّث كتب الأديان الأخرى، ولكنه يصل إلى تلك الآخرة من خلال الحياة الدنيا، فهو منهج (حياة فاضلة)، يعمل على أن يتشرّبها المسلم، ويترجمها إلى سلوك عملى، يشمَل تفكيره وتصوُّراته وآراءه وعلاقاته بالناس، وبالبيئة التى يعيش فيها، وبالعالَم أجمع.

ومِن ثَمَّ كان منهج الدراسة فى هذه (المدرسة المحمدية) منهجا شاملا واسعا، يتّسع لكل شىء يحتاج إليه الإنسان فى حياته.

وكانت حياة المعلم الأول ﷺ تطبيقا عملَيا لهذا المنهج، فقد كان خُلُقُه - على حدّ ما وصفه أصحابُه رضوان الله عليهم - هو القرآن.

ومن ثم كان هذا المعلم الأول صورة لما يدعو إليه، وقُدوة للمسلمين فى حياتهم، وأسوة حسنة لهم، يأتَسون به فى كل صغيرة وكبيرة.

ومن هنا كان منهج التعليم فى (المدرسة المحمدية) منهجا عملَيا، ولم يكن مجرد كلام نظرى، تُحشَى به الذاكرة، أو أفكارا خيالية بعيدة عن الواقع، غير قابلة للتطبيق العملَى.

وفى حدود هذا الإطار العام للتربية الإسلامية، اتخذت التربية الإسلامية - عبرَ عصورها التاريخية - ملامحَها الرئيسية، التى تتلخص فى[1] أنها مسئولية فردية.. بمعنى أن كلَّ فرد مسلم مطالبٌ بأن ينمّى نفسه بنفسه.. وفى أنها تربية شاملة، بمعنى أنها تشمَل الجسد والعقل والروح، وإن كانت تتدرج مع الإنسان حسب مرحلة النموّ

---

(١) للحديث عن هذه الملامح تفصيلا ارجع إلى:

ـ دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م، ص١١٢، ١١٨.

الجسمى.. وفى أنها تربية متكاملة، بمعنى أنها تتمّ فى كل زمان وفى كل مكان.. فى الصغَر وفى الكِبَر.. فى المسجد وفى المدرسة وفى الشارع وفى الأسرة وبين الأصدقاء.. وفى أنها تربية عملية، تربط بين العلم والعمل، أو بين النظرية والتطبيق، ومن ثم كانت (القدوة) هى الأساس الذى تقوم عليه التربية الإسلامية.. وفى أنها تربية قِوامُها الحرية، وسبيلها الإقناع والقُدوة الحسنة، حتى فيما يتصل بمسائل العقيدة.. وفى أنها - نتيجة لذلك - تقوم على (الانفتاح)، بمعنى أن هدفها هو أن (ينفتح) الإنسان المسلم على العالَم المحيط به، وعلى العِلم أينما كان، حيث يُضاف إلى السمة الدينية للحضارة الإسلامية، سِمةُ العالمية.. فبالرغم من أنها إسلامية فى أصلها، إلا أنها قامت على الحضارات الفرعونية والفينيقية والآشورية والبابلية واليونانية والرومانية.. ولم تنظر إلى حضارة من هذه الحضارات على أنها (حضارة وثنية)، كما فعلت الديانات الأخرى، ولكنها - فى الوقت ذاته - لم تذُب فيها، أو فى واحدة منها، بل صبغتها جميعا (بالصبغة الإسلامية).. يُضاف إلى ذلك أن الأيدى التى ساهمت فى هذه الحضارة لم تقتصر على أيدى المسلمين، بل لقد شارك فيها غيرُ مسلمين.. مسيحيين ويَهودا ووثَنيين أيضا.

ولا يدلّ ذلك على عبقرية المسيحيين واليهود والوثنيين الذين عاشوا فى ظل الإسلام، وساهموا فى حضارته، وإنما هو يدلّ على النظرة الإنسانية التى نظر بها الإسلام - والمسلمون - إلى الإنسان، حتى ولو كان هذا الإنسان غير مسلم، وهى نظرة لم تشهَدها أقلية من الأقليات فى غير حضارة الإسلام[1].

ومثلما تقوم التربية الإسلامية على الانفتاح على العِلم كله، فإنها تقوم - كذلك - على الانفتاح على العالَم أجمع.

ورغم أن التربية الإسلامية تقوم على (الانفتاح)، فإنها - كذلك - تقوم على (الأصالة).. فالتربية الإسلامية - بالانفتاح - تتاثر بنظُم التربية فى العالم الخارجى.. ولكنها - بالأصالة - لا تأخذ من هذه النظم إلا ما تحتاج إليه حركة المجتمع الإسلامى بالفِعل.

---

(1) دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الثانى، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩١م، ص٣٨.

ومن ملامح التربية الإسلامية - أخيرا - أنها مسئولية الجماعة الإسلامية، متمثلة فى قيادتهـا، وفى أهل الحلّ والعقد فيـها. . فالجمـاعة - بهذا المفهـوم - توجّه الأفراد والهيئات وترشدهم، وتساعـدهم فنّيا وأدبيا وماديـا، وتُتِمّ النقص فيما يقـومون به من جهود، لا تفى بحاجات التعليم، حتى يكون هذا التعليم الإسلامى. . (عصريا).

ويلفت ول ديورانت نظرنا إلى أن تعليم الأطفال - فى الإسـلام - كان يبدأ «منذ اقتدارهم على الـكلام، فكانوا - من هذه اللحظة - يتعلمون النطق بالشـهادتين»، «فإذا بلغ الأطفال السادسة من العمر، أُلحق «جمـيعُ الأولاد» «بمدرسة أولية ملحقة فى العادة بأحد المساجد». . «وكان التعليم فى هذه المدارس عادة بالمجّان. . فإن لم يكن، فقد كان أجره تافها، يستطيع أداءه جميعُ الناس»[1].

ثالثا: التطور التاريخى للتربية الإسلامية:

فى ضـوء هذا الإطار العـام للـتـربيـة الإسـلامـيـة، وانطلاقـا من ذلك الإطار الأيديولوجى العـام للإسلام. . تطوّرت التربيـة الإسلامـية فى القرون الهـجرية السـتة الأولى، تطوّرا يدل على نموّ تلك التـربية، واستـجابتها لحـاجات المجتـمع الإسلامى، النامية المتطورة، مثلمـا يدل على عالمية الإسلام، إذ «المعنى الحقيـقى لعالَمِية الإسلام أنه رسالة مفتوحة للبشر كلهم، دون تمايُز أو تفرِقة، ودون قيود أو عوائق. . فهو ليس ديانة مقصورة على فئة بعينها، كما يدّعى اليهود، مثلا»[2]. . على سبيل المثال.

وقد وُضِعت هذه التـربية الإسلامية فى بسـاطتها الأولى، كما ظهـرت فى عصر الرسول ﷺ، وعـصور خلفائه الراشـدين. . . وُضِعت هذه التربيـة الإسلاميـة موضع اختبار كبير، بخروجها من الجزيرة العربية مع حركة الفتوح، إلى بلاد أخرى، لها نُظمها التربوية العريقـة، كالشام ومصر والعراق وفارس. . ومع ذلك، كـان التفاعُل بين الفكر التربوى الإسلامى والفكر التربوى العريق فى هذه البلاد، يُثبت أن العناصر الموجودة فى التربية الإسلامية هى أصلح العناصـر لكل زمان ومكان، «فالمسلمون لم يأخذوا نظريات

---

(١) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثـانى من المجلد الرابع (١٣) (عـصر الإيمان) (مرجـع سابق)، ص١٦٧.

(٢) د. عبد الشافى محـمد عبد اللطيف: **عصر النبوة والخلافة الراشدة**، الكتاب الأول من (موسوعة سفير للتاريخ الإسلامى)، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٦، ص٤٨.

التربيــة التى وجدوها، ولم ينقلوا مـؤسّساتهـا ونُظمها»، «وإنما هم تأثروا بنُـظم التعليم الأجنبيّة، وطوّروا هذه النظُم، وفقَ (حاجات) المجتمع الإسلامى، النامية المتطورة»[1].

(أ) التربية فى عهد الرسول ﷺ:

اقترن الإســلام بالتربية فى كل مرحلة من مراحل تطوّره، وظل الإســلام والتربية قرينين طوال التاريخ الإسلامى كله، منذ كان الإسلام مجرد فكرة، لا يعلَم بها إلا رب السموات والأرض. . مُرسِل الأنبياء والرسُل. . وحتى صارت للإسلام دولة كبرى، لها أيديولوچيتها، التى تلوّن حياتها وحياة أبنائها، وتشكل نظامها التربوى. . ففى السنوات الأربعين التى تلت مولد الرسول ﷺ، وسبقت تكليفه بالرسالة، كان رسول الإسلام يَتمّ تشكيلُه - أيديولوچيا - فى المدرسة الإلهية - على يد ربه، ليكون أهلا لتحمّل الرسالة، وتحمّل أعبائها ومسئولياتها. . وما إن تمّ تشكيله الربانى فى (غار حِراء)، وصار للرسالة أهلا، حتى بدأ الوحى يـتنزل على قلبه، وهنا بدأت التربـية الإسلامـية تنتقل من حـيّز الغيب إلى أرض الواقع.

وكانت أول مدرسة أُنشـئت فى الإسلام بالفِعل، هى (دار الأرقَم بن أبى الأرقَم) فى مكة، بعــد نزول الوحى على قلب الرســول ﷺ، وتكليـفـه بأعـبــاء الرسـالة ومسئولياتها. . وكان المعلّم الأول فيها - كما سبق[2] - هو الرسول الكريم نفسه، الذى سبق إعداده عــلى مدى أربعين سنة سبقت تكليـفه بالرسالة. . وكان المتـعلمون الأوائل فيها هم الصفوة المختارة التى سارعت إلى تصديقه والإيمان به. . وكان منهج الدراسة بها هو آيات القرآن الكريم، يتنزل بها الروحُ الأمين على قلب هذا المعلم الأعظم. . وكانت طريقة التدريس بها هى الشرح والتوضيح والتـفسير والتحليل. . وكانت وسيلة الإيضاح هى القدوة الصالحة، يضربُها هذا المعلم الأعظم، لتلاميذه العظام.

وكانت (دار الأرقم بن أبى الأرقم) - على هذا الأساس - مدرسة لإعداد القادة، أو كانت أشبه (بدار للمعلمين)، تخرّج فيها القادة، الذين حمَلوا فى قلوبهم إيمانا عميقا قويا برسالة الإسلام، والذين أوفدهم الرسول إلى الملوك ورؤساء القبائل، يدعونهم إلى الإسلام، ويشرَحون لهم مبادئه.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص١١٧.

(٢) ارجع إلى ص ١٣٠، ١٣١ من الكتاب.

وكانت الهجـرة من مكة إلى المدينة بداية مرحلة جديدة، لهـا خطرُها فى التاريخ الإسلامى، وبداية مرحلة جديدة فى التربية الإسـلامية كذلك.. فلئن «كان العهد المكّىّ عهدَ دعوة وتربية، فالعهدُ المدَنى عهدُ مجتـمع وتطبيق، أقام مجتمعه على أساس مبادئ القرآن، وحقق أهدافه فى الحياة فأصبحت حـقيقة فى واقع الناس، وشرع الجهاد لحراسة الدعوة، وكفـالة حرية العقيدة والعـبادة لكل إنسان، وفرض التشـريع لتنظيم المجتمع، وصيانة الحقوق، وتطهير الحياة من الشذوذ والانحراف»[1].

وفى المدينة، أُنشئت ثانى - وأخطر - مدرسة فى الإسلام، وهى مسجد الرسول ﷺ، الذى انتقل - بعـد فتح مكة - إلى مكة، كـما انتقل - بعـد ذلك - إلى كل بلد فتحه المسلمون.. ومنذ إنشاء مسجد الرسول فى المدينة، والمسجد هو المدرسة الأساسية فى التربية الإسلامية، وهى مدرسة تسـير على نفس الأساس التى سارت عليها المدرسة الأولى، دار الأرقم بن أبى الأرقم.. وظل الأمـر كذلـك إلى أن انتقل الرسـول الكريم ﷺ إلى الرفيق الأعلى، سنة ٦٣٢م (سنة ١١هـ).

وقد كان المسجد - فى حياة الرسول ﷺ - وظلّ بعدَ وفاته - محور الحركة فى المجتمـع الإسلامى.. به تجتمع (الحكومـة)، ومنه تخرُج الجيوش للقـتال، وفيه تُـعقد جلسات القضاء، وبه تُعقَد حلقات العلم، وتقدّم برامج التعليم، وتدور المناقشات، وتتمّ الشورى، وتجتـمع الأمة لكل ما يهمّـها.. بالإضافة إلى وظيفـته الرئيسيـة، وهى إقامة الصلاة، بطبيعة الحال.

(ب) التربية فى عصر الخلفاء الراشدين:

ظل المسجد فى عصر الخلفاء الراشـدين - أبى بكر وعمر وعثمان وعلى - رضى الله عنهم - يقوم بـنفس الدور الذى كان يقوم به فى عـهد الرسول ﷺ، فظل - كـما كان - دار تربية، ودار قضاء، ودار حكومة، ومحورا لنشاط المجتمع الإسلامى كله.

وقد استمرّ هذا العـصر حوالى ثلاثين سنة (من سنة ١٢ إلى سنة ٤١هـ=٦٣٢ - ٦٦١م)، بدأت بتولّى أبى بكر الخلافـة سنة ١٢هـ (٦٣٢م)، بعد مبايعتـه بالخلافة، إثر انتقال الرسول الكريم إلى الرفـيق الأعلى.. وانتهى (باغتصاب) معـاوية بن أبى سفيان للخلافة، وقيام الدولة الأموية، سنة ٤١هـ (٦٦١م).

---

(١) محمد شديد (مرجع سابق)، ص ٣٠١.

وقد كان هذا العصر عصر اختبار حقيقى لنتيجة التربية الإسلامية فى عصر المعلّم الأعظم.. فقد كان عصر فِتَن ودَسائس ومؤامرات، حيكت فى داخل الجزيرة العربية وخارجها للإجهاز على الإسلام بعد موت راعيه.. ولكن الإسلام خرج من هذا الاختبار - كما خرج من كل اختبار سبقه - أقوى وأصلَب، مما يدلّ على أن التربية الإسلامية - فى عهدها الأول - قد آتت ثمارها، فقد كان أبطال هذه المرحلة هم الرعيل الأول من تلاميذ المعلم الأعظم ﷺ.

بدأ هذا العصر فى عهد أبى بكر رضى الله عنه، والفِتَن تتربَّص بالإسلام من الداخل، تشجّعها وتؤيدها دسائس ومؤامرات خارجية.. وكانت أولَى تلك الفتن فتنة الردة، التى انتهت بالقضاء على الفتنة، ليخرُج الإسلام منها وقد ثبتت دعائمه، واستقرَّت دولته فى داخل الجزيرة العربية.

وبالقضاء على الفتن الداخلية، بدأت المؤامرات الخارجية تفرض نفسَها على الإسلام بشكل سافر، فبدأ الفرس والروم يتآمرون عليه، ويعتدون على حدوده، فتصدّى المسلمون لها، كما تصدوا للفتن الداخلية من قبل.. وخرج الإسلام من تلك المؤامرات أقوى مما دخلها.. فقد تمّ له القضاء على مراكز التآمر، وتحطيم أكبر إمبراطوريتين فى عهده، وهما إمبراطورية الفرس وإمبراطورية الروم.. وبذلك أمِنت حدوده، واتسعت (دولته).

و«من المسلّم به أن العرب عندما اندفعوا من شِبه جزيرتهم فى القرن السابع للميلاد، ليضعوا أساس دولتهم العظيمة، لم يكن لديهم عندئذ تراث حضارى شامخ، ينافسون به الشعوبَ الأخرى، ذات الحضارة القديمة»..

«ومع ذلك، فقد كان لدى العرب عندئذ ما هو أهمّ، وهو القُدرة على التعلُّم السريع، والإفادة من الغير، وتشرُّب الاتجاهات النافعة فى الحضارات التى قُدِّر لهم أن يلتقوا بها، ويصادفوها فى طريق توسُّعهم»[1].

ثم إن الفتح الإسلامى ذاته، لم يكن فتحا يقوم على القهر والبطش، كما كانت الفتوح فى ذلك العصر، وإنما كان فتحا حضاريا، يقوم على إعزاز الإنسان - كل

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص١٥.

إنسان، وإعلاء شأنه، ولذلك كان «فتحا منظما، يسير فيه القُرَّاء والمعلّمون والقانونيون مع الجند الفاتحين، ويحلّون حيث حلّ الجند»[1]. . فقد «ارتبط النشاط العلمى فى الإسلام بالحياة الدينية، إذ اهتمّ المسلمون، وخاصة فى الأدوار الأُولى من تاريخ دولتهم، بتفسير المسائل المتعلقة بالعقيدة، وتعليم أصول هذه العقيدة للمسلمين الجدُد، فى مصر وغيرها، وازدهرت هذه الحركة العلمية فى مصر بوجه خاص، بعد أن نزح إليها عدد كبير من الصحابة، بلغ - حسب تقدير بعض المؤرخين - أكثر من مائة وأربعين صَحابيا. . كانوا أساس مدرسة مصر الدينية، وهى المدرسة التى كان مركزها جامع عمرو بن العاص»[2].

وقد أخذ العرب المسلمون معهم إلى تلك البلاد المفتوحة، عقيدتَهم الدينية، والمؤسّسة التربوية الوحيدة حتى ذلك العصر فى الإسلام، وهى (المسجد)، والعلم الذى يدور حول تلك العقيدة. . ولكنهم صادفوا فى «تلك البلاد مشاكل لم يصادفوها من قبل، منها ما يمس العقيدة الإسلامية». . حيث لم يقابل المسلمون مثل تلك المشاكل من قبل، «فى حياة الرسول الكريم»، «لسببين رئيسيين:

أولُهما: انعزال المسلمين - فى مبدأ الدعوة - عن غيرهم من المجتمعات والشعوب غير العربية.

وثانيهما: أن الرسول ﷺ، كان لا يزال بين ظهرانى المسلمين، وله من الصلة بربه، ومن قوة شخصيته الكريمة، وجاذبية الدعوة الجديدة، التى دعا الناس إليها، ما يجعل كلمته القاطعة، وقوله الفصل»[3].

«غير أن الأمر لم يدم على ذلك، وإنما طرأ عاملان، كان لهما أكبر الأثر فى فتح الباب لإثارة الاستفسارات، وترويع الإشكالات والشُّبه حول مسائل العقيدة:

---

(١) أحمد امين: **فجر الإسلام**، الجزء الأول (فى الحياة العقلية)، الطبعة الثالثة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥، ص٢٨٨.

(٢) الدكتور محمد محمد أمين: «الأوقاف والتعليم فى مصر زمن الأيوبيين»، **التربية العربية الإسلامية: المؤسسات والممارسات**، الجزء الثالث، المجمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت، عمان، ١٩٩٠، ص٨٢٢.

(٣) الدكتور محمد بيصار: **العقيدة والأخلاق، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع**، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٠، ص١١.

العامل الأول: وفاة الرسول ﷺ.

«**العامل الثانى**، اتساع الفتوحات الإسلامية، واختلاط العرب - وهم حَمَلَةُ لواء الدعوة - بغيرهم من الشعوب والأمم التى دخلت فى الإسلام، بما ورثته من دياناتها القديمة، وعقائدها الأولى، من إشكالات وشُبَه، وبما وُجد عندها من رغبة صادقة أو غير صادقة، فى فهم الدين الجديد، والتعمُّق فى دراسة عقيدته، مقارنة ونقدا، أو تأييدا وتثبيتا». و«هكذا، جرى الناس وراء عقولهم، واسترسلوا فى التساؤل، بعد أن كانوا - فى حياة الرسول ﷺ - يسلمون بما يجىء به الوحى من نصوص، ويؤمنون به إيمانا قاطعا»[1].. و «لم يكن يفرغ الخلفاء الراشدون، ومَن وَلِيَهم من بنى أمية، من بسط جناح الإسلام، حتى أخذ الخلفاء يلِجون باب العلم، كما وَلجوا باب الفتوحات»[2].

وبدأ الفتح الإسلامى، ينعكس على المجتمع الإسلامى، والتربية الإسلامية، حتى فى دار الخلافة ذاتها، فى عهد عمر بن الخطاب، ثانى الخلفاء الراشدين، حيث بدأ المسلمون يجدون - باحتكاكهم بأبناء البلاد المفتوحة - ما لم يجدوه فى عهد الرسول ﷺ.. ولولا إيجابية الإسلام وعقلانيته، لحطَّمه الفتح، وهزَّه من جذوره.. ففى عهد عمر بن الخطاب رضى الله عنه، «كان على بن أبى طالب يصرِف جهوده فى المدينة لتوجيه نشاط العنصر الناشئ إلى الناحية العِلمية، فشرع - مع ابن عمه عبد الله بن العباس - فى إلقاء محاضرات أسبوعية فى المسجد الجامع، فى الفلسفة والمنطق والحديث والبلاغة والفقه.. بينما تفرَّغ غيرُهما إلى إلقاء محاضرات فى شئون أخرى.. وهكذا تألّفت نواة الحركة العلمية التى ترعرعت وزهت بعد حين فى (بغداد)، عاصمة العباسيين»[3].

وهكذا بدأت علوم أخرى - غير علوم الدين - تفرض نفسها على الدراسة فى المساجد، بعد سنتين أو أكثر من وفاة المعلم الأعظم، وبدأ - فى هذه الفترة المبكرة من التاريخ الإسلامى - التأثر بالحضارات الأجنبية، ونقل (عناصرها) إلى عاصمة الخلافة ذاتها.

---

(١) المرجع السابق، ص١٢، ١٣.

(٢) بطرس البستانى: **كتاب دائرة المعارف**، المجلد الحادى عشر، مطبعة الهلال بمصر، القاهرة، ١٩٠٠، ص٢١١.

(٣) عمر أبو النصر: **على وعائشة**، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٤٧، ص٦١.

وبدأ (منهج) الدراسة الإسلامية فى (المسجد) يتّسع، ويضمّ علوما جديدة فرضتها ظروف الحياة وتطوّر المجتمع الإسلامى، وبدأت تلك المدرسة تضمّ - لذلك - إلى معلّميها التقليديين - معلمين جُدُدا، عارفين بتلك العلوم الجديدة، وقادرين على تعليمها للناس، فقد «أدّى تطوّر المجتمع فى صدر الإسلام إلى ظهور فئة جديدة، لها أثرها فى الرأى العام، وهم القرّاء والفقهاء والمحدّثون.. وكوّن هؤلاء قوّة اتّسع أثرها بمرور الزمن، فى حين كانت الاتجاهات القبَلية تؤدّى إلى الانقسام والضعف. وهذه الفئة تمثل المبادئ الإسلامية، وتؤكد على المساواة، وعلى تطبيق الكتاب والسنة.. وتتمثل قوّتها فى الأمصار»[1].

(جـ) التربية فى العصر الأموى:

ويبدأ هذا العصر سنة ٤١هـ (٦٦١م)، على أثر ذلك الخلاف الذى دبّ بين معاوية بن أبى سفيان، والى الشام، وعلى بن أبى طالب، رابع الخلفاء الراشدين، حول مقتل الخليفة الثالث، عثمان بن عفان، سنة ٣٥هـ (٦٥٥م).. وقد كان فى الواقع خلافا بين العقيدة الراسخة، وما فرضته على بنى هاشم من تضحية، أقدموا عليها راضين، وبين التكالُب على الدنيا، وما سوّله للبيت الأموى من مكر وخداع ودهاء، فى سبيل الوصول إلى السلطة، «فبنو هاشم يرون الدين على حقيقته: نُبوةً وهدى ونورا، وبنو أمية يرونه - من خلال أمانيهم وأطماعهم: مُلكا وتسلّطا وسيادة»[2].

وفى العصر الأموى، انتصرت الأطماع الدنيوية تسعين عاما (من سنة ٤١هـ حتى ١٣٢هـ= ٦٦١ - ٧٤٩م)، وصار الإسلام مَطيَّة ذَلولا لخدمة تلك الأغراض والمطامع الدنيوية - الأموية.. ومع ذلك فقد ظهرت - وسط مادّيات هذا العصر ودنيوياته - (ثورات) روحية إسلامية رائعة، تَمثَّلت فى (ثورة) الحسن والحسين، ابنى على بن أبى طالب، رابع الخلفاء الراشدين.. و(ثورات) الزبيريين والخوارج وغيرهم.. بالإضافة إلى (ثورات) أخرى تفجَّرت فى البيت الأموى ذاته، متمثلة فى ارتدادة اثنين من الخلفاء

---

(١) د. عبد العزيز الدورى: «المدخل التاريخى»، المجلد الأول من كتاب الفكر التربوى العربى الإسلامى: الأصول والمبادئ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧، ص٢١.

(٢) خالد محمد خالد: أبناء الرسول فى كربلاء، الطبعة الأولى، دار ومطابع الشعب، القاهرة، يونية ١٩٦٨، ص٣٣.

الأمويين إلى الله وإلى الحق، وفى زهدهما فى الخلافة والحكم، وفى الدنيا كلها، وهما خالد بن يزيد بن معاوية، حفيد معاوية بن أبى سفيان، وثالث الخلفاء الأمويين.. الذى تولى الخلافة سنة ٦٤هـ وحدها .. وعمر بن عبد العزيز، حفيد عمر بن الخطاب، ثامن خلفاء بنى أمية، الذى تولّى الخلافة من سنة ٩٩هـ إلى سنة ١٠١هـ (٧١٧ - ٧١٩م)، والذى كان - فى عدله وخشيته لِلّه وزُهده فى الدنيا وتقواه ووَرَعه - صورة لجدّه العظيم، عليهما رضوان الله.

وباختصار، كان العصر الأموى - من الناحية السياسية - عصرا قلقا، يتأرجح إلى الدنيا مرة، وإلى الدين الحق مرة أخرى.. وفيه تأجّجت (الثورات) فى كل مكان، عودة إلى الإسلام الحنيف.. وانتهت تلك (الثورات) بإضعاف الحُكم الأموى، وعزلته ووحدته، وتألّب الرأى العام عليه، عودة إلى الشريعة السمحاء.. وأفسح ذلك كله المجال لانقضاض العباسيين على الخلافة الأموية، بعد سبعين عاما فقط من تولّيها.. وذلك سنة ١٣٢هـ (٧٤٩م).

وفى مثل هذا العصر القلِق، يكون اللجوء إلى العلم طريقا من طرُق النجاة من فتَنه ودسائسه.. وفى هذا العصر القلق كذلك، بدأ الاتصال بالثقافات والحضارات والعلوم الأجنبية، فقد «وجد الفتح الإسلامى - فى سورية ومصر والعراق وإيران - حضارات ذات مكانة ومقام».. «وكانت لهذه البلاد آدابها، كما كان لديها الكثير من كتب العلم، إلى جانب كثير من المؤسّسات الطبية والعلمية.

ومن جهة أخرى، كانت شروط الفتح الإسلامى، تسمَح ببقاء بذور تلك الحضارات عند طوائف كثيرة من الأهالى، الذين واصلوا التمتع بعاداتهم وقوانينهم ولغاتهم».

«وكان طبيعيا أن تتأسّس الروابط والعلاقات بين الفاتحين وأهل البلاد، فى وقت مبكر»[1]، رغم قيام الحكم الأموى على التعصُّب للعنصر العرَبى، حتى لقد سُمِّى غيرُ العرب فيه (بالموالى).

وفى الوقت ذاته، كانت حركة الفتوح قد انتهت، و«تمّ للدولة العربية كيانُها، ووجد المتطلّعون إلى المعرِفة من فراغ الوقت ووفرة الثراء، ما يُعينهم على البحث وراء

---

(١) ألدوميلى (مرجع سابق)، ص١٢٣.

الفكر اليونانى، الذى كان متسلّطا على الناس وعلى عقولهم فى العالَم القديم.. ظهرت بوادر هذا الاتصال فى الدولة الأموية، مع (خالـد بن يزيد بن معاوية)، الذى وجد فى العِلم غَنَاء عن المُـلك، وفى الثـروة الفكرية مـا يشـغله عن كل ثروة، حـتى عن المُلك والسلطان»[1].

بيد أن الحركة العلمية فى العصر الأموى، كانت نُواتها العلوم الدينية، من تفسير للقرآن الكريم، وجمع للحديث الشريف، وتسجيل لسيرة الرسول ﷺ، وهكذا.. وقد «كان للحديث، وللأسُس العِلمية التى سار عليـها (علماء الحديث) فى تحرّى الأحاديث النبـوية، أثر فى إيجاد روح الدقـة فى الكتابـة وأسلوبها. ولسنا بحـاجة إلى القـول إن أصول المنطق الذى اقتبسه العـرب عن اليونان، دخل فى الأسلوب أيضا، فسيطر - إلى حدّ - على الكثيـرين من العلماء، فكانوا يسيرون فى كتاباتهم على قـواعده وقوانينه.. وقد غلب على كثير منها روح علمى صحيح، وإخلاص للحق والحقيقة»[2].

وإلى جانب هذه الحـركة العلمـية الدينيـة الواسعة، التى كـان مفـجّرها «هؤلاء العلماء وأمثالهم من الصـحابة»، الذين «تفرّقوا فى الأمصار، وأنشأوا حـركة علمية فى كل مِصْـرٍ نزلوا به، وكوّنوا مدارس، وكان لهم تلامـيذ ينقلون عنهم العلم.. فتـخرّجَ عليهـم التابعون، ثم تـابعوهم»[3].. ظهـرت «حركـة فى التاريخ والقـصَص والسيَـر ونحوها.. وحركة فلسفية، فى منطق وكـيمياء وطب، وما إليها»[4].. و«كانت الحركة العلمية - بمختلف اتجـاهاتها فى العصر الأموى - امتدادا للحـركة العلمية التى بـــدأت منذ عـهد النبىّ ﷺ، ونَمَتْ فى عـهد الخلفـاء الراشدين، وأخـذت العلومُ تتمـايز عن بعضـها، ويصبح لكل منها مـدارسه ورجاله، بعد أن كـانت العلوم ممتزجة بعضـها فى بعض»[5].

---

(١) الدكتور إبراهيم سلامة: «مرونة الفكر العـربى، تتضمن التوازن والتلاؤم، بين القديم والحديث»، الرائد، عدد ممتاز عن مؤتمر المعلمين العرب، الإسكندرية، ١٩٥٦، ص٩٦.

(٢) قدرى حافظ طوقان: **العلوم عند العرب**، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٦٠، ص٧٧.

(٣) أحمد أمين: **فجر الإسلام**، الجزء الأول (مرجع سابق) ص١٨٧.

(٤) المرجع السابق، ص١٧٨.

(٥) د. عبد الشافى محمد عبد اللطيف: **العصر الأموى (٤٠، ١٣٢هـ)**، الكتاب الثانى من (موسوعة سفير للتاريخ الإسلامى)، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٦، ص٩٩.

وكان الطبّ هو المدخل الذى دخل منه المسلمون ساحة العلوم الفلسفية فى العصر الأموى، وذلك «لأن الناس فى حاجة مادية إليه، ولأنه أبعَدُ العلوم الأجنبية عن أن يؤثّر فى الدين، ولهذا لم يتحرج من إجازة الترجمة فيه أتقى بنى أمية: عمر بن عبد العزيز»(١).

وهكذا تطوّرت ظروف الحياة فى العصر الأموى، سواء فى ذلك الفتَن والقلاقل والاضطرابات، وعدم استقرار الحُكم، واتساع حركَة الفتوح، والاحتكاك بالثقافات والحضارات الأجنبية.. فأدّت كلها إلى بداية النشاط العِلمى الإسلامى، أو - بتعبير أصحّ - بداية الحركة العلمية الإسلامية.

وفى هذا العصر، ظل المسجد، هو محور تلك الحركة العلمية، كما كان فى عصر الخلفاء الراشدين، ففى حلقاته ظهرت العلوم الحديثة، من طب وفلسفة، تماما كما ظهرت من قبل العلوم الدينية وغيرها.. وحول العلماء المتخصّصين فى هذه العلوم وتلك، التفّ الراغبون من الطلاب فى ارتشافها، حيث «رسَّخت التجربة التربوية أصولا ظلت ثابتة على مرّ الزمن، وبرهن ثباتُها على صلاحيتها، ومِن ثم عَمِد المربُّون إلى تعليل رسوخها.. أى إلى إيجاد القاعدة النظرية لاستمراريتها.. فتعليم القرآن للصبيان قبل كل شىء، دون فهم لآياته وأحكامه، أمر قد تقرَّرَ منذ البداية»(٢).

كذلك «تمخَّضت التجربة التربوية الإسلامية عن ثوابت ومتغيّرات، على الأصعدة المختلفة».. «فمن الثوابت التى لم تَكَدْ تختلف فى قطر إسلامى عن آخر إلا فى بعض الشكليات: استمرار الكتّاب منذ السنوات الأولى فى التاريخ الإسلامى حتى اليوم.. فعلى الرغم من تطوّر المؤسّسات التعليمية وتكاثرها، إذ أصبحت تضمّ المسجد، ثم المسجد الذى يرتبط به خان، والزاوية والرباط والخانقاه ودار الحديث ودار القرآن وبيت الحكمة، وأخيرا المدرسة.. ظل الكتّاب مؤسّسة لا يُستغنى عنها فى التعليم»(٣).

---

(١) أحمد أمين: **ضُحى الإسلام**، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٣، ص٢٧١.

(٢) الدكتور إحسان عباس: «النموذج الإسلامى للتربية»، **التربية العربية الإسلامية: المؤسسات والممارسات**، الجزء الرابع، المجمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت، عمان، ١٩٩٠، ص١٥٠٧.

(٣) المرجع السابق، ص ١٥٠٨.

«وقد ظل التعليم فى الكتّاب فى مشارق العالَم الإسلامى ومَغاربه، حُرًا، لا تتدخل فيه الدولة، بل هو وليد مبادرات تُمليها حاجة الآباء إلى تعليم أبنائهم»(١).

ومما تجدُر الإشارة إليه أن هذه المؤسّسات الإسلامية جميعا عندما انتقلت من المشرِق العربى إلى أقصى المغرب، فى شنقيط (موريتانيا)، انتقلت متجمّعة فى مؤسسة واحدة، اسمها (المَحضَرة)، حيث «كان بثّ العلم رسالة المحضَرة الأساسية، لكنها خاضت - بالعلم - غمار الجهاد منذ نشأتها الأولى، فكانت رباطا للمجاهدين عبر القرون، ينطلقون منها ويأرزون إليها فى كفاحهم من أجل نشر الإسلام، وإقامة الدولة الراشدة، وفى مقاومتهم للاستعمار، جُندًا وثقافة وفكرا».

لقد «احتضنت المَحضَرة - المدرسة - مشروع إقامة الدولة الراشدة فى الصحراء، ومواصلة الفتوحات منذ القرن الرابع الهجرى.. فقد قامت دولة المرابطين على العلم»، و«كانت المحضَرة والرباط توأمين»(٢).

(د) التربية فى العصر العباسى الأول:

كانت الحركة العباسية ضمن الحركات السرّية العديدة، التى كانت تعمل فى الخَفاء فى العصر الأموى، تجنُّبا لبطش الأمويين وجبروتهم، وكانت فرعا من حركة الشيعة، المناصِرة للإمام على بن أبى طالب، ثم انفصلت عنها وانشقت عليها، بمجرد نجاح العباسيين فى السيطرة على الخلافة، بتلك الضربة القاصمة التى وجّهها أبو مسلم الخراسانى سنة ١٣٢هـ، إلى الخليفة الأموى الرابع عشر، مروان الجعدى، الذى تولّى الخلافة خمس سنوات، امتدت من سنة ١٢٧هـ إلى سنة ١٣٢هـ (٧٤٤ - ٧٤٩م).

ويرى الدومييلّى أن «أهمية استيلاء العباسيين على الخلافة، لَتتجاوَز ببعيد، أهمية تغيير عادى فى الأسرة الحاكمة. إنه يسجّل تحوُّلا فى المرتبة الأولى، تماما إلى النموّ الدينى والثقافى والعلمى للإسلام».. فإن «خلافة العباسيين سجلت توهينا لمذهب أهل

(١) المرجع السابق، ص ١٥١٠.

(٢) الخليل النحوى: «المحاضر الشنقيطية ودورها فى نشر العلم والجهاد»، التربية العربية الإسلامية: المؤسسات والممارسات، الجزء الرابع، المجمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية ، مؤسسة آل البيت، عمان، ١٩٩٠، ص١٢٣٠.

السنة المُتَزَمِّت، لصالح آفاق أرحب وأوسع، وأفسحت المجال للمناقشات والجدل، حتى فى أشدّ النقاط حساسية من نقاط العقيدة الإسلامية»[1].

ومع ذلك، فقد كان الاستبداد والعُنف أوضح سمات الخليفتين الأوّلين من الخلفاء العباسيين، السفّاح والمنصور، حتى لقد اشتهر خليفتهم الأول - أبو العباس عبدالله، الذى تولى الحكم من سنة ١٣٢هـ (٧٤٩م)، إلى سنة ١٣٦هـ (٧٥٤م) - بلقب (السفّاح). ولكنّ هذا الاستبداد قضى على الخصوم، من أمويين وشيعة، ومن أنصار لهؤلاء وهؤلاء، وخاصة فى عصر الخليفة الثانى، أبى جعفر المنصور، الذى تولى الخلافة فترة زادت عن عشرين عاما، وامتدت من سنة ١٣٦هـ (٧٥٤م)، إلى سنة ١٥٨هـ (٧٧٥م).. استطاع فيها أن يقضى على كل من توجّس منهم على الخلافة خيفة، ولم ينجُ من عقابه هذا حتى أبو مسلم الخراسانى ذاته، رغم ما له من أيادى على الدولة العباسية كلها.. فقد كانت الضربة الأولى ضدّ البيت الأموى ضربته هو - كما سبق.

وكان الخلفاء العباسيون من الحكمة بحيث وجّهوا الناس - بعد استقرار الحُكم - نحو العلم، يداوون به الجراح، ويُنسُّون به الماضى ودماءه، وكان هذا العلم - الذى وجه الخلفاء العباسيون الناسَ إليه - قد وُضعت نواته - كما سبق - فى العصر الأموى، وبدأ الناس يتذوّقون حلاوته فى هذا العصر أيضا، ومن ثَمَّ «شهد العصر العباسى الأول نهضة فكرية عظيمة، وطفرة ثقافية كبيرة، فى شتى مجالات العلم والمعرفة، نتيجة امتداد رقعة (الدولة العباسية)، ووفرة ثروتها، ورواج تجارتها، واهتمام الخلفاء بالحياة الفكرية»[2].

وقد أدّى هذا التغيّر الأيديولوجى الذى طرأ على الحياة الإسلامية فى العصر العباسى، إلى مزيد من الاحتكاك - أو التفاعُل - بين العرب والمسلمين من جانب، وبقية الجنسيات وأتباع الديانات الأخرى من جانب آخر، كما أدّى - فى الوقت ذاته - إلى نموّ الحضارة «نموّا يستدعى علما واسعا بكثير من شئون الحياة، من هندسة وطب ونجوم، ونظام حُكم وفقه ولغة وأدب.. وكان من أثر ذلك كله، أن انتشرت فى المملكة الإسلامية ثقافاتٌ مختلفة، لأمم مختلفة»، فقد «انتشرت - فى هذا العصر - أربع

---

(١) الدوميلى (مرجع سابق)، ص٩٠، ٩٢.

(٢) د. حسن على حسن، ود. عبد الرحمن سالم: العصر العباسى فى العراق والمشرق (١٣٢، ٦٥٦هـ)، الكتاب الثالث من (موسوعة سفير للتاريخ الإسلامى)، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٦، ص٣٤.

ثقافات، كان لها الأثر الأكبر فى عقول الناس، وأعنِى بها: الثقافة الفارسية، والثقافة اليونانية، والثقافة الهندية، والثقافة العربية. كما كان هناك ثقافات دينية، أهمُّها: اليهودية والنصرانية والإسلام»[1].

ويرى المرحوم أحمد أمين أن عناية الخلفاء العباسيين كانتِ موجَّهة - أول الأمر - إلى الطبّ والنجوم، وأن هذين العلمين كانا «هما البابان اللذان أوصلا المسلمين إلى ساحة العلوم الفلسفية.. والسبب فى ذلك أن التخصُّص الذى نفهَمه الآن، ونراه فى دراسة الطب والهيئة، لم يكن معروفا فى هذا العصر العباسى، فكان الطبيب والمنجّم، يلمّان بكثير من المسائل الفلسفية.

وتكاد تُعدّ الفلسفة كوحدة، فروعها الطب والإلهيات والحساب والمنطق والموسيقى والهندسة والهيئة.. فالطبيب والمنجّم يلمّان - غالبا - بكل ذلك، ثم يتبحّران فى الطب أو التنجيم.. وكانت رغبة الأطبّاء والمنجّمين فى إتقان فنونهم، تحمِلهم على معرفة اللغات الأجنبية، وخاصة اليونانية.. فإذا حذِقوها، أقبلوا على الكُتب المؤلفة فيها، من جميع فروع الفلسفة»[2].

كما يرى أنه - بجانب القرآن والحديث - كنواة، تدور حولها كل العلوم فى العصر الأموى - كما سبق - «وُجدت بجانب هذه النواة، نواة أخرى، تجمَّعت حولها العلوم الدنيوية، وهى نواة الطب.. فقد أسّس النساطرة - بمعاونة اليهود - مدرسة للطبّ بجنديسابور، وأيدهم الخلفاء العباسيون. وقد كانت هذه المدرسة الطبية، وارثة الطب اليونانى والفلسفة اليونانية فى الشرق.. وحول هذه الدراسة الطبية، تكونت دراسة الطبيعة والكيمياء والهيئة، بل والمنطِق والإلهيات.. وكانت الثقافة الطبية تتطلب كل هذه الفروع، وبرنامجها يسع كل هذه الأشياء، كما نلاحظ حتى فى فلاسفة المسلمين، أمثال الفارابى وابن سينا، فكلاهما طبيب فيلسوف»[3].

---

(١) احمد امين: ضحى الإسلام، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٣، ص١٦٢، ١٦٣.

(٢) المرجع السابق، ص٢٧٣.

(٣) احمد امين: ضحى الإسلام، الجزء الثانى، الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥، ص١٢.

ونتيجة لهذا (الانفتاح) على الحضارات الأخرى، والسير فى طريق الحضارة، كجزء من سياسة الدولة العباسية، صارت (الترجمة) عملا تضطلع به الدولة، وتنهض به الأمة، ولم تعد - كما كانت فى العصر الأموى - «محاولات فردية، تموت بموت الأفراد القائمين بها». . «وإن شئتَ فقل: كان فى الدولة العباسية مدرسة كبيرة للترجمة، لا يضيرها موت فرد أو أفراد منها»[1].

وقد مرّت الترجمة - فى تطورها فى العصر العباسى الأول - بمراحل ثلاث، تتسّم كل مرحلة منها بملامح خاصة. . والمرحلة الأولى تبدأ من خلافة أبى جعفر المنصور، ثانى الخلفاء العباسيين، وتنتهى بانتهاء خلافة الرشيد، خامسهم. . أى أنها تمتدّ من سنة ١٣٦هـ (٧٥٤م)، إلى سنة ١٩٣هـ (٨١٠م). . وتتسم هذه المرحلة ، بأنها كانت محاولة تجريبية للترجمة، أو مجرّد خطوات تمهيدية لها.

أما المرحلة الثانية، فتبدأ من خلافة المأمون، سابع الخلفاء العباسيين، وتصل إلى عهد الخليفة العباسى الثامن عشر، جعفر المقتدر بالله. . أى أنها تمتد «من سنة ١٩٨هـ إلى سنة ٣٠٠هـ»[2].

وتُعتبر هذه المرحلة - الثانية - أخطر المراحل الثلاث على الإطلاق، حيث بدأت الترجمة تصبح فنّا وعلما، وبدأت تصبح مسئولية رئيسية من مسئوليات الدولة. . كما يُعتبر الخليفة المأمون أبرز خلفائها الإثنى عشر على الإطلاق نشاطا فى مجال الاهتمام بها، وإرساء دعائمها.

وفى هذه المرحلة الثانية، «بدأت الدولة تعدّ الترجمة عملا أساسيا، فأنشأ المأمون دار الحكمة، وجعلها شبْهَ جامعة أو معهد للترجمة، على رأسه حنين بن إسحق (١٩٤ - ٢٦٠هـ)، كما أنفق الخلفاء على رحلات للبحث عن مخطوطات قيّمة، وكان حنين هذا شديد العناية بعمله، حتى قيل إنه كان لا يعتمد على أقل من ثلاث نسخ، ليستطيع مقارنتها، والاطمئنان إلى مصدر صحيح ينقل عنه»[3].

---

(١) احمد أمين: **ضُحَى الإسلام**، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٢٧١.

(٢) المرجع السابق، ص٢٦٤.

(٣) دكتور بهىّ الدين زيّان: **الغزالى، ولمحات عن الحياة الفكرية الإسلامية**، الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر فى الشرق والغرب)، مكتبة نهضة مصر بالفجالة، القاهرة، أغسطس ١٩٥٨، ص١٤.

«وإذا كنا نقـول: إن المرحلة الثـانيـة من تطـور الفكر العـربى الإسـلامى وفكره التربوى بـخاصة، يؤرخ لهـا بقيـام (دار الحكمة) فى بغـداد (٢١٧هـ - ٨٣٢م). . فإن معنى هذا أن بروز هذه المؤسّسات الفكرية العلمية كـان ذروة لتحولات عقلـية، كانت تتزاحم تحت تيارات الحـياة العادية فى المجتمع، ثم بدأت تصعـد إلى السطح منذ عصر التدوين، فى القرن الثانى للهجرة».

«إن تواتُر جهود الاتصال هذه مع الفكر اليونانى، والتى بلغت ذروتها مع قيام دار الحكمـة فى بغداد، تؤشـر كلّها فى اتجـاه واحد، لـم يكن للعرب مندوحـة عنه، وهو استحالة الامتناع عن قبـول التأثيرات الثقافية العالمَية، التى وَجَدَ المسلمـون أنفسهم معها وجها لوجه، من دون تهيُّؤ سابق».

«وفى لقاء هذه العوالم المتناقضة - الإسلام والهِلِّينِيَّة والفكر الشرقى القديم - كان المسلمون واعين وعيا قويا للاختلافات الجذرية التى تفصل بين الإسلام وبين هذه المواريث الإنسانية العريقة. .كانوا يدركون مثـلا أن الهِلِّينية نظام عقلانى غير متدين، وإن لم يكن كافرا بالضرورة. . ولهذا فقد اعتمد (العقل) وسيلة لمعرفة (الكون) و(الإنسان)»[١].

وتكاد التـرجـمـة، و(دار الحكمـة)، أن تكون - هى والـعـمل العلمى وجـمع المخطوطات - شغل المأمون الشاغل، طوال فترة خلافـته. . فهو يرسل الرسُل والبعثات العلمية إلى الملوك والأباطرة، ويقـيم سياسته مع هؤلاء وهؤلاء على أساس مـا يقدّمونه من عـون له - ولدولتـه - فى هـذا المجال. . فـرغـم ما كـان بـينه وبين الرومـان من خصومات، إذا به يرسل البعثات إلى القـسطنطينية، من أجل «مجموعة من المخطوطات اليونانية. . وقـد تُرجمت هذه المخطوطات إلى العربية، على يد مسيـحيين سوريين، ثم نُقلت هذه الترجـمة العربية فيـما بعد إلى اللاتينية، ليـستعملها مـدرسو الغرب»[٢]. . «وفى رواية أخرى، أنه أرسل إلى صقلية وقبرص»[٣].

---

(١) د. محمد جواد رضا: «التيّـارات الكبرى فى الفكر التربوى العربى الإسلامى»، الباب الرابع، من كتاب **الفكر التربوى العربى الإسلامى، الأصول والمبادئ**، المنظمة العـربية للتربية والثقـافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧، ص٦١٠، ٦١١.

(2) **Encyclopaedia Britannica**, A New Survey of Universal Knowledge, Volume 22; Encyclopaedia Britannica, Ltd., London, 1768, (1956), p. 862.

(٣) احمد امين: **ضحى الإسلام**، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٧١.

وفى هذه المرحلة أيضا، أُعيدت ترجمة كثير من الأعمال الفلسفية التى تُرجمت فى المرحلة الأولى، فصارت الترجمة أكثرَ دقة، وأسهلَ تناوُلا، وأقدَرَ على تحقيق الهدف.

وأما المرحلة الثالثة، فهى مكمّلة للمرحلة الثانية، أو على الأصح، هى امتداد لها، وأبطالُها «مَن أتى بعد هؤلاء»، «وأهمّ ما ترجموا الكتُب المنطقية والطبيعية لأرسطو، وتفسيرها»(١).

وإلى جانب ترجمة العلوم، التى كانت نشيطة فى العصر العباسى الأول، كان هناك (التأليف والبحث العلمى)، بشكل لا يقلّ عن الترجمة نشاطا. وقد بدأ البحث والتأليف العلميّان - فى نفس الوقت الذى بدأت فيه الترجمة - بمجرد استقرار الدولة، والقضاء على خصومها، فى أُخريات عهد أبى جعفر المنصور، ثانى الخلفاء العباسيين.. ولكن الثمار كانت محدودة فى عصر المنصور، ثم أخذت تزيد بعد ذلك، حتى كان عصر هارون الرشيد (من سنة ١٧٠ إلى ١٩٣ هـ)، فى نهاية المرحلة الأولى من مراحل تطوُّر الترجمة.. حيث بدأ التشجيع الواسع للعلم والعُلَماء، فبينما «كانت أوربا تعيش فى غياهب الجهل، وفى ظلّ طغيان القبائل البدائية، من القوط وغيرهم، لم يجد العلماء والفلاسفة الأمان والرعاية والتشجيع إلا عند العرب، حتى كان عصر هارون الرشيد فى القرن الثامن الميلادى، حيث ظهر جابر بن حيان، أستاذ الكيمياء الأول، الذى قام بتأليف كتُب عديدة»(٢).

وهكذا، «فى أقلّ من خمسين عاما، من آخر الدولة الأموية إلى صدر الدولة العباسية، كانت أغلب العلوم قد دُوِّنت ونُظِّمت، سواء فى ذلك العلوم النقلية - من علوم القرآن والحديث والفقه وأصوله، وعلوم اللغة والآداب على اختلافها.. والعلوم العقلية - من علوم الرياضة والمنطق والفلسفة والكلام»(٣).

بيدَ أن تدوين العلوم كان - فى تلك المرحلة المبكرة - ينقُصه ذلك النضج، وتلك المنهجية العملية والدقة، التى اتسم بها بعد ذلك، وخاصة فى عصر المأمون والعصور

---

(١) أحمد أمين: ضحى الإسلام، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٢٦٤، ٢٦٥.
(٢) الدكتور هارى نيكولز هولمز (مرجع سابق)، ص٨.
(٣) أحمد أمين: ضُحَى الإسلام، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص١٩.

التالية له، حيث كانت ترجمة العلوم الأجنبية قد آتت ثمارها فى الفكر الإسلامى، فبدأ يظهر - فى هذا الفكر - آثار تلك الترجمات، وآثار تحصيل العلوم المترجَمة، وهضمها والاستفادة منها. . ولذلك كان مرور الوقت يزيد المؤلفات العلمية أصالة ودقة علمية، لأن كل عالم كان يزداد استفادة من الثقافات والعلوم المترجَمة، ومن جهود العلماء السابقين، وكان ذلك يبدو واضحا فيما ينتجه من كتابات علمية.

ومثلما كانت الدفعة الكُبرى التى تلقتها الترجمة فى هذا العصر آتية من المأمون. . كانت الدفعة الكبرى التى تلقاها التأليف العلمى فى هذا العصر آتية من المأمون أيضا. . ويكفى أن (دار الحكمة)، التى أنشأها المأمون للترجمة سنة ١٩٨هـ (٨١٣م)، لم تكن مهمّتها تقتصر على الترجمة، بل كانت تقوم بالتعليم والبحث العلمى أيضا، حتى إن هانز Hans يعتبرها «أول جامعة إسلامية»[١].

لقد كرّس المأمون كل جهود الدولة - فى عهده - لذلك العمل العلمى الضخم الذى اضطلع به، فكان يرسل البعثات إلى كل مكان فى العالَم، «لإحضار الكُتب اليونانية وترجمتها»[٢]. . فقد «أوفد الرسُل على ملوك الروم، فى استخراج علوم اليونانيين، وانتساخها بالخط العربى»[٣]. . كما عمل على استدعاء البعثات العلمية والعلماء المشهورين إلى بغداد، للاستفادة بعلمهم، فقد «عَلِم أن بالقسطنطينية أستاذا مشهورا فى الرياضيات، يُدعَى (ليو)، ورَغِب فى استدعائه إلى بغداد، وأرسل إلى إمبراطور الروم سفارة خاصّة - تحمل رسالة شخصية، تطلب منه أن يسمح للأستاذ (ليو)، بالحضور إلى بغداد لفترة قصيرة. وقال المأمون فى رسالته: إنه يعتبر ذلك عملا وديّا، ويعرض على الروم صلحا دائما، وألفَىْ قطعة ذهبية فى مقابل ذلك. . غير أن إمبراطور الروم رفض هذا العرض السخىّ، لأن أبحاث العلماء، على نحو ما نشاهده اليوم، تُعتبر سرّا من أسرار الدولة، ولا سيما إذا كانت تتعلق بأمور تفيد الناحية الحربية»[٤].

---

(1) Nicholas Hans: **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge and Kegan Paul, Limited,London, 1958, p. 101.

(٢) أحمد أمين: ضحى الإسلام، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٧١.

(٣) العلامة عبد الرحمن بن خلدون: **المقدمة، من كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، فى أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر**، المطبعة الشرَفية، القاهرة، ١٣٢٧هـ، ص٥٣٦.

(٤) الدكتور إبراهيم أحمد العدوى: «السفراء العرب إلى أوربا فى العصور الوسطى»، المجلة، العدد الثانى والثلاثون، القاهرة، محرم ١٣٧٩، أغسطس ١٩٥٩، ص٣٧.

ويرى الدُومييلى أن «النشاط والازدهار العظيم للمترجمين وجُمّاع العلوم، كانت تساعده وتشدّ من أزره، حماية الخلفاء الرسمية.. ولكن كل أسرة كبيرة من أُسَر حماة الآداب والعلوم، كانت تتنافس أيضا - فى هذا المِضمار - مع أمير المؤمنين»[1].. كما يرى أنه «ينبغى ألا يُظنّ أن هذه الحماية الرسمية كانت تصدر عن الخلفاء ووزرائهم فحسب، وأنها آتت أُكُلَها على شواطئ دجلة فقط، بل إن القصور والبلاطات فى الدول العديدة، المستقلة كثيرا أو قليلا، والتى سرعان ما نشأت بعد استيلاء العباسيين على الخلافة، أسهَمت أيضا بصورة فعّالة، بل أحيانا بقوة ونشاط عظيمين، فى تنمية الحضارة والعلوم»[2].

وفى هذا العصر، ظلّ (المسجد) هو محور تلك الحركة العلمية والتعليمية، وإن كان قد اقتصرت الدراسة فيه على العلوم المتقدمة، أو المتخصّصة. وبجانب المسجد، ظهرت مراكز علمية أخرى، فى مقدمتها (دار الحكمة)، التى انتشرت فى أنحاء عديدة من العالم الإسلامى.. فى القاهرة وبغداد والموصِل وحلَب وغيرها.. ومنها قصور الخلفاء، و«مجالس المناظرات»، و«الدور والقصور»، و«المكتبات»[3].

ونما (الكُتّاب) فى هذا العصر أيضا، فصارت له شخصية متميّزة، وتحددّت رسالته فى إعداد الصبية للالتحاق بالدراسات المتقدمة.. وظل الكُتّاب متصلا بالمسجد، أو انفصل عنه.. «بيد أنه «لم تكن هناك مراحل للتعليم معيّنة، فليس هناك مرحلة للتعليم الأوّلى أو الابتدائى، ومرحلة للثانوى، وهكذا.. وإنما كانت هناك مرحلة واحدة تبتدئ بالكتّاب، أو بالمعلمين الخاصّين.. وتنتهى بأن تكون له (أى للمتعلّم) حلقة فى المسجد.. ثم إنه كان من المتعلمين مَن يتمّ هذه المرحلة، وقليل ما هم.. وآخَرون يقفون فى نصف الطريق أو رُبعه».. «كما لم يكن هناك منهج خاصّ تسير عليه الأمة، فيكون الكُتّاب أحيانا مقصورا فيه على القراءة والكتابة وتعليم القرآن، ونرى المعلمين فى الكتاتيب أحيانا يعلّمون اللغة والنحو والعَروض مستقلة.. وكل شيخ له طريقته، فالفقهاء من أصحاب الرأى يُكثرون من تفريع المسائل، وفرض الفروض، و...».

---

(١) الدومييلى (مرجع سابق)، ص١٣٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٣٧.

(٣) أحمد أمين: ضحى الإسلام، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٥٤، ٥٩.

«وفى المسجد الكير حلقات من الدروس، مختلفة الألوان: هذه حلقة فقه، وبجانبها حلقة نحو...»، «والمتعلم حرّ أن يذهب إلى أية حلقة، وإلى أىّ شيخ.. فإذا أتمّ علمَ شيخ انتقل إلى عِلم آخَر، أو شيخ آخر.. ويرجع هذا إلى أن التعليم حرّ، لا تنفق الدولة عليه من مالها، وليس فى ميزانيتها شىء خاصّ بالتعليم، إلا ما يمنَحه الخلفاء والأمراء والأغنياء، لمن اتصل بهم من العلماء.. وفى مقابل ذلك، ليس للدولة تدخل فى وضع منهج، أو مراقبة معلم، إلا أن يتَّهم أحد بزندقة، فتتدخل أحيانا. فالطلبة والعلماء يتعلّمون ويعلّمون على حسابهم الخاص، فقد يدفع الطالب أجرا للشيخ على ما يتعلم منه».. «وقد يعلّم المعلّم ابتغاء الثواب.. وأكثر ما كان ذلك فى العلوم الدينية».

«كذلك كان باب التعلّم مفتوحا لكل مَن شاء، متى شاء، متى استطاع أهله أن ينفقوا عليه، أو استطاع هو أن يجد ما يقتات به.. ولهذا نبغ كثير من الأدباء والعلماء من طبقات فقيرة».

«ولم تكن هناك - أيضا - درجات عِلمية، يُمنَحُها مَن أتمَّ الدراسة بعد امتحان.. وإنما كان الامتحان امتحان الرأى المحيط به، من علماء ومتعلّمين، فمَن آنسَ من نفسه الكِفاية على أن يجلس مجلس العلم جلس، وتعرَّض لجدال العلماء ومناقشتهم»، «وكان فى هذا ما يكفِى لحماية العلماء من المتطفلين والجاهلين»[1].

(هـ) التربية فى العصر العباسىّ الثانى:

من الصعب تحديد وقت معيَّن يبدأ فيه العصر العباسى الثانى، وإن كان الرأى الغالب أنه يبدأ مع منتصف القرن الثالث الهجرى (التاسع الميلادى) تقريبا، بانفصال مصر، على يد أحمد بن طولون، عن الخلافة العباسية فى بغداد، وتأسيسه الدولة الطولونية بها، من سنة ٢٥٤هـ إلى سنة ٢٩٢هـ (٨٦٨ - ٩٠٥م).. حيث تلا ذلك (تمزُّق) الخلافة العباسية بين العصَبيات المختلفة التى دخلت فى الإسلام، من طولونيين وإخشيديين وحمدانيين وفاطميين وأيوبيين وغيرهم.. وينتهى هذا العصر بسقوط بغداد سنة ٦٥٦هـ (١٢٥٨م).

---

(١) المرجع السابق: ص٦٦، ٦٨ .. وهى بنصّها موجودة أيضًا فى:
- عبد الله حسين: التعليم العربى والجامعى، مطبعة التوفيق بمصر، القاهرة، ص١٧١، ١٧٥.

غير أن الذى أميل إليه فعلا، هو أن العصر العباسى الثانى يبدأ قبل ذلك بكثير، فهو يبدأ فعلا بعد خلافة المعتصم (من ٢١٨ - ٢٢٧هـ = ٨٢٤ - ٨٣٣م)، مع (مَصرَع) الخلافة العباسية على يد الأتراك. ذلك أن الإمبراطورية الإسلامية كانت تتوزعها - حقيقة - ثلاثُ جنسيات أساسية دخلت فى الإسلام، هى الجنسيات العربية والفارسية والتركية. . وأن الخلفاء العباسيين كانوا يستعينون بالخُراسانيين (الفرس)، فى حماية الدولة وحراسة الخلفاء. . وظلّ الفرسُ عمادَ الدولة العباسية نحو قرن من الزمان، حتى جاء المعتصم، فمال للأتراك، لسببين أولُهما مشايعة الفرس للعباس بن المأمون، فى صراعه معه على الخلافة، لأن أم العباس فارسية. . وثانيهما أن أم المعتصم تركية. . فبدأ المعتصم يستغنى عن خدمات الفرس، ليُحِلّ محلهم الأتراك، حتى زاد عددُهم فى بغداد، زيادة ضايقت أهلها، فبنى لهم مدينة خاصة بهم، هى مدينة (سُرَّ مَن رأى).

ولم يكن الأتراك - حتى عصر المعتصم - يشكلون خطورة على الدولة، لأن قوة الخلفاء - حتى عصره - كانت تقيم (توازُنا) بين الجنسيات - أو العصبيات - الثلاث، وتَحُول دون محاولة إحداها ممارسة لون من ألوان (الضغط) على الخلافة، بل إنهم (أى الأتراك)، كانوا يمثلون لونا من ألوان المساعدة للخلافة، بحُبِّهم للفروسية والحرب، و«بسبَبهم - على الأكثر - يرجع انتصارهم (أى العرَب) على الروم فى عَمُّورية سنة ٢٢٣، فكانت القيادة العليا فى يد الأتراك»[1].

وبموت المعتصم سنة ٢٢٧هـ (٨٣٣م)، بدأ (مَصرَع) الخلافة العباسية، بزيادة نفوذ الأتراك، وسيطرتهم على الخلافة، وتدخُّلهم فى أعمال الخلفاء، وممارستهم الضغط عليهم، حتى إنهم قتلوا الخليفة المتوكل سنة ٢٤٧هـ، لطول معارضته لهم، حتى يكون عبرة لكل خليفة يأتى بعده، و«كان قتل المتوكل أوّل حادثة اعتداء على الخلفاء العباسيين». . «وكان فى قتله حياةُ الأتراك وسلطانهم»، و«كانت هذه الحادثة مصرَعَ الخلافة، ومجدَ الأتراك. . فكان الخليفة بعدَه خاتما فى إصبعهم، أو أقلّ من ذلك»[2].

---

(١) احمد امين: ظُهر الإسلام، الجزء الأول، الطبعة الثانية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٦، ص٥.

(٢) المرجع السابق، ص١١.

لقد نصَّب الأتراك الخليفةَ المنتصر، بعد مقتل الخليـفة المتوكل، فمات بعد خلافته بستة أشـهر، قبل أن يستخلف خليـفة من بعده، فاختـاروا أحمد بن محمـد المعتصم، ولقبوه المستعين. . ولما لم يُذعِن لهم، دبّروا المؤامرات له، ففرّ من سامرا (سُرَّ مَنْ رأَى) إلى بغداد، فولوا الخليفـة المعتز بالله، و«دخلوا بغداد منتصرين، وخـلعوا المستعين، ثم قتلوه. . فكانت هذه خطوة أخـرى فى سبيل سيادة الأتراك». . «ومع هذا، سـرعان ما ضيّقوا على المعتز، وشعر منهم بالشرّ»، ثم «خلعوه وقتلوه»[1].

وحتى يستـريح الأتراك من مضايقات الخلفـاء لهم، كما حدث فى عهـد الخليفة المهتـدى، الذى تولى الخلافة سنتى ٢٥٥ و٢٥٦هـ، والذى كان شـجاعا قويا، فـجمع أعيانـهم وهدَّدهم، ونقل الخلافة «من سامِـرّا، وهى حصن الأتراك، إلى بغداد، وفـيها عناصر كثيرة، تريد أن تَـحمى الخلافة من شرورهم»[2]. . هداهم تفكيرهم إلى اختيار خُلفاء صِبية، يحكُمون باسمهم، كاختيارهم «المقتدر، صبيا فى الثالثة عشرة»[3].

وكان ضـعف الخلافة الـعباسـية، ولعِبُ الأتراك بها، أو (مَـصرَعُـها) على هذا النحو، مقدّمـة الانتكاسة العربية الكبرى، التى لا يزال العـرب والمسلمون يعانون آثارها حتى اليوم. لقد كان هذا الضعف بداية صراع العصَبيات التى كانت تضمّها الإمبراطورية الإسلامية. . كما كان بداية الحركة الانفصـالية الضخمة، التى بدأت باستقلال أحمد بن طولون بحكم مصـر سنة ٢٥٤هـ (٨٦٨م)، وانتهت بسـقوط بغداد - عـاصمة الخـلافة ذاتها - فى يد التتار، سنة ٦٥٦هـ (١٢٥٨م).

وقد بدأ العصر العباسى الثانى (تنافُـسا) بين الدويلات العربية فى مجالات العلم والأدب. . وانتهى (صـراعا) على السلطة والنفوذ بين العـصبيـات الإسلامية المخـتلفة، خرَّب البلاد، وجعلهـا مطمعا للطامعين، سواء فى ذلك الطامعـون القادمون من الغرب (الصليـبيُّـون). الذين تصدَّى لهم صـلاح الدين الأيوبى فى حطين سنة ١١٨٧م، بعـد سلسلة طويلة من الحروب. . والطامعون القادمون من الشرق (التتار)، الذين تصدًّى لهم قُطُز فى عين جالوت سنة ١٢٦٠م.

(١) المرجع السابق، ص٢١، ٢٢.

(٢) المرجع السابق، ص٢٤، ٢٥.

(٣) المرجع السابق، ص٢٩.

وانتقلت الدويلات العربية - بعد ذلك - من صراع العصَبيات، إلى صراع المماليك، من القرن الثالث عشر الميلادى، وحتى القرن السادس عشر.. حيث انتقلت إلى استبداد الأتراك وتخلُّفهم.

وكانت بدايات العصر العباسى الثانى نعمة على العلم والأدب، فإن «كثيرا من الأقطار الإسلامية كانت - بعد استقلالها عن الخلافة فى بغداد - خيرا منها قبله، فيظهر لى أن مصر - تحت حكم الطولونيين والإخشيديين والفاطميين - كانت حالتها أسعدَ منها أيام ولاة بغداد قبل الطولونيين»، وذلك لأن مجال الشهرة كان بغداد وحدها، «فلما استقلت الأقطار، أصبحت كل عاصمة قطر، مركزا هاما لحركة علمية أدبية، فأمراء القطر يُعطون عطاءَ خلفاء بغداد، ويُحَلوُّن عاصمَتهم بالعلماء والأدباء».. «فبدل أن كان للعلم والأدب مركز واحد هامّ، أصبحت لهما مراكز هامة متعددة»(١).

وبالإضافة إلى تنوع مجال المنافسة العلمية، وتشجيع العلماء والأدباء.. كان ذلك الفساد، وعدم الاستقرار السياسى، فى أعقاب ذلك التقدم العلمى والازدهار الحضارى، مُغريا بالاندفاع فى طريق العلم، هربا من السياسة ومَخاطِرها.. ولذلك يلاحظ أن «الحالة العلمية فى أواخر القرن الثالث، وفى القرن الرابع، كانت أنضج منها فى العصر الذى قبله.. أخذ علماء هذا العصر ما نقله المترجمون قبلهم، فشرحوه وهضموه، وأخذوا النظَريات المبعثَرة فرتّبوها، وورِثوا ثروة مَن قبلهم فى كل فرع من فروع العلم، فاستغلّوها»(٢).

وإلى هذا العصر، تعود أكثر الأسماء شهرة فى الحركة العلمية الإسلامية فى العصور الوسطى، ممّن وصلوا بالعلوم إلى قِمّة ارتكزت عليها النهضة الأوربية المعاصرة: ابن سينا (٩٨٠ - ١٠٢٧م) وابن رُشد (١١٢٦ - ١١٩٨م) وابن الهيثم وابن البيطار وابن زهر وابن النفيس وجابر بن حيان والبيرونى والخوارزمى والرازى والكِندى، وغيرهم وغيرهم.

وهكذا، رغم التفرُّق السياسى، «شعّ النور العلمى والفلسفى، فأضاء مُدُنا كثيرة، منها الإسكندرية ونيسابور وأنطاكية وطرسوس ورودس.. وغيرها، مما يحقّ معه القول:

(١) المرجع السابق، ص٩٣- ٩٥.

(٢) المرجع السابق، ص٩٧.

إن الشرق الأوسط تفجَّر بالأعمال الثقافية والبحث العلمى والتفكير الفلسفى.. ولم يعُد التفكير الخلاق والبحث المثمر قاصرَيْن على مركز واحد، ولم يعد هذا أو ذاك احتكارا لشعب معيّن، أو مدينة معينة، بل صار تزاوُر وانتقال، للدراسة، بين مراكز المعرفة»[١]؛ وذلك لأن «هذا الانقسام السياسى الظاهرى ظل يتضمن - فى باطنه - وحدة إسلامية عربية عميقة الجذور، واستمرت هذه الدويلات العديدة تؤلّف ما أسماه المسعودى (مملكة الإسلام)، وهى المملكة التى امتدّت من الهند والمحيط العربى شرقا، حتى المحيط الأطلسى غربا».. وبعبارة أخرى، فإن «الوحدة الإسلامية ظلت قائمة، لا تتقيّد بالحدود السياسية الجديدة، فكان المسلم يستطيع أن ينتقل - فى سهولة - داخل حدود هذه المملكة الفسيحة، فى ظل دينه ولغته، فى جميع تلك البلدان»[٢].

وأكثر من ذلك أن الحكومات - رغم ما كان بينها من تنافُس حينا، وصراع أحيانا - كانت تشجّع حركة الانتقال هذه، تشجيعَها للحركة العلمية، فقد «كان من أهمّ مظاهر الحركة العلمية التى تدعو إلى الإعجاب فى هذا العصر، الرحلات، فقد أصبح تقليدا للعالِم أن يرحَل، ويلاقى العلماء، ويأخذ منهم، ويروى عنهم، مع عَناء السفر، وفقر العلماء غالبا».. «والحكومات من جانبها تنشئ الطرُق، وتقيم الرباطات والمخَافر و...»، «فكان العلماء فى رحلاتهم ينتفعون بهذه المزايا»[٣].

وفى مطلع هذا العصر القلِق سياسيا، المزدهر علِميا، اكتملت صورة الحضارة العربية الإسلامية وتحدّدت معالمُها، واكتملت الفكرة التربوية الإسلامية، واتضحت معالمُها، وصارت واقعا حيّا، فى نظام تعليمى متكامل، قوامُه (المسجد) و(دار الحكمة) على القمّة، و(المدرسة) و(الكتّاب) فى القاعدة.

ويُعتَبر نظام (المدرسة) هو الوليد الجديد لهذا العصر، فقد «بدأت المدرسة تظهر فى المَشْرِق، وبخاصة فى نيسابور.. ومنها امتدّت إلى سائر مُدُن المشرق، ومنحها نظام الملك زَخَمًا جديدا بإنشاء النظاميات، فانتشرت فى العراق وخراسان والجزيرة، ثم نشرها نور الدين وصلاح الدين وأمراء دولتيهما فى الشام ومصر على نطاق واسع،

---

(١) دكتور سعد مرسى احمد: **تطور الفكر التربوى** (مرجع سابق)، ص١٤٤.

(٢) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص٣٣.

(٣) أحمد أمين: **ظهر الإسلام**، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٣١٥، ٣١٦.

وتأخر ظهـورها بعض الشيء فى المغرب، فلم يتمّ الانتشـار الواسع هنالك إلا منذ أيام المرينيين، وفى تونس أيام الحفصيين.. وتأخرت فى ظهورها كثيرا فى الأندلس»[1].

و«كان المسجد هو الأصل الذى بدأت منه المدرسة نشأتها، وقد كان يدرّس فيه - إضافة إلى الفقه - العلوم الإسلامية والمساعدة بشتّى صنوفها»[2].

«وقـد عنى السلاطين والأمـراء الأيوبيّون بـإنشاء المدارس، وسـاهم فى إنشائهـا العديد من الوزراء والتـجار والقضاة والعلمـاء، كما شاركت النساء فـى إنشائها»[3].. على نحو ما تُـجمع مختلف الدراسات، مـثلما تُجمع على أنه قد «سـار المماليك على سنَن الأيوبيين فى إنشاء المدارس، بل إنهم تفوّقوا عليهم فى هذا المضمار.. ولعل ذلك يعود إلى طول سِنى العصر المملوكى»[4].

وهكذا لقِىَ نظام (المدرسـة) دعمَه الكبـير من (نظام المُلك)، فى منتـصف القرن الخامس الهجرى (الحـادى عشر الميلادى)، أكبر مـؤسِّس للمدارس فى العراق.. ثم من صـلاح الدين الأيوبى بعـده فى الشـام، حتى إن جِـب وكرامـرز Gibb & Kramers يعتبران صـلاح الدين «أكبر مؤسِّس للمدارس، بعـد نظام الملك»، ويرَيانه «يستحق هذا اللقب؛ لأن نشـاطه الأكبر كـمؤسس للمـدارس، كان فى البـلاد التى أصبحـت بالغة الأهمية فى العالم الإسلامى: سوريا وفلسطين ومصر»[5].

وبإنشاء نظام (المدرسة)، «أصبحت المدارس كالمسـاجد، تقام بها الشعائر الدينية، كما ظلت الدروس تُلقى بـالمساجد».. «وبذلك أصبحت المدرسـة مكان عبادة ودرس،

---

(١) الدكتور إحسان عباس: «النموذج الإسلامى للتربية» (مرجع سابق)، ص٥١١.

(٢) الدكتـور حسام الدين السـامرائى: «المدرسة مع التـركيز على النظامـيات»، التربيـة العربيـة الإسلاميـة: المؤسسات فى الممارسات، الجزء الثانى، المجمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت، عمان، ١٩٨٩، ص٣٣١.

(٣) الدكتور عـبد الجليل عبد المهدى: «المؤسـسات التعليميـة والثقافية فى بلاد الشـام، فى العصرين الأيوبى والمملوكى»، التربيـة العربية الإسلاميـة، المؤسسات والممـارسات، الجزء الثانى، المجـمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت، عمان، ١٩٨٩، ص٥٢٥.

(٤) المرجع السابق، ص٥٣١.

(5) H. A. R. Gibb and J. H Kramers: **Shorter Encyclopaedia of Islam**; E.J. Brill, 1953, p. 303.

كما كان المسجد قبل إنشاء المدارس. . ولم تتميز المدرسة عن المسجد إلا بمساكن الطلبة، التى كانت تُلحق عادة بها، ليعيش فيها الطلاب والمدرسون»[1].

وبجانب (المدرسة). . ذلك الوليد الجديد العظيم، ظلت المؤسسات التربوية الإسلامية الأولى تؤدّى رسالتها، سواء المسجد، ودار الحكمة، كمؤسسات تعليمية متقدمة. . والكُتّاب كمؤسسة تعليمية ابتدائية.

وبجانب هذا وذاك، ظلت **مجالس المناظرات**، فى الدور والقصور، وفى المساجد، وفى حضرة الخلفاء، وبين العلماء. . وظلت **المكتبات**. . ظلت كلها تلعب دورا كبيرا فى التعليم الإسلامى.

ويصف لنا ابن جبير (الأندلسى) (٥٣٩ - ٦١٤هـ = ١١٤٤ - ١٢١٨م) بعضَ ملامح الحركة التربوية فى الإسلام، فى رحلته المشهورة، فيروى - فى معرض حديثه عن الإسكندرية مثلا - أنّ مِن مناقبها ومفاخرها «المدارس والمحارس (جمع مَحرَس، بمعنى مأوَى مخصّص للدارسين والزهّاد والمسافرين)، الموضوعة فيها لأهل الطبّ والتعبّد، يفدون من الأقطار النائية، فيلقَى كل واحد منهم مسكنا يأوِى إليه، ومدرّسا يعلمه الفن الذى يريد تعلّمه، وإجراء (أى مرتبا) يقوم به فى جميع أحواله»[2].

كما يصف ابن جُبَيْر، ما فعله أحمد بن طولون فى القاهرة، فيقول «ومِن مآثره الكريمة، المُعرِبة عن اعتنائه بأمور المسلمين كافة، أنه أمر بعمارة مَحاضر (أى مدارس)، ألزمها معلمين لكتاب الله عز وجل، يعلّمون أبناء الفقراء والأيتام خاصة، وتجرى عليهم الجراية الكافية لهم»[3].

كما يرى ابن بطوطة (المغربى) (١٣٠٤ - ١٣٧٨م) - فى رحلته الطويلة إلى بلاد الشرق الأدنى والشرق الأقصى - أن «أهل الشرق يتنافسون فى عمارة المساجد والزوايا والمدارس والمشاهد». . «ومَن أراد طلب العلم، أو التفرّغ للعبادة، وجد الإعانة التامة على ذلك»[4].

---

(١) الدكتور محمد محمد أمين (مرجع سابق)، ص٨٢٥، ٨٢٦.

(٢) رحلة ابن جبير، دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٨٤هـ، ١٩٦٤م، ص١٥.

(٣) المرجع السابق، ص٢٧.

(٤) رحلة ابن بطوطة، المسمّاة (تحفة الأنظار، فى غرائب الأمصار، وعجائب الأسفار)، الجزء الأول، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٣٨٦هـ، ١٩٦٧م، ص٦٣.

ويتحدّث ابن بطوطة عن مدارس بغداد، وخاصة «المدرسة النظامية العجيبة، التى صارت الأمثال تُضرَب بحُسنها.. وفى آخره (أى السوق)، المدرسة المستنصرية»، «وبها المذاهب الأربعة، لكل مذهب إيوان، فيه المسجد، وموضع التدريس، وجلوس المدرّس فى قبة من خشب صغير، على كرسى عليه البسُط.. ويَقْعُد المدرس، وعليه السكينة والوقار، لابسا ثياب السواد، معتمّا، وعلى يمينه ويساره مُعيدان(*)، يُعيدان كل ما يُمليه»[1].. وهكذا ظهرت وظيفة (المعيد) «مع ظهور المدارس النظامية، إذ لم يرِدْ لها ذكر قبل منتصف القرن الخامس الهجرى»[2].

وثمّة مَن أن «تأسيس المدرسة النظامية ببغداد، والنظاميات الأخرى - وقد سارت على نهجها - يمثل خطوة تطوّر مهمة فى حركة «التعليم الإسلامى.. فقد جرى الالتزام بمنهج منظم، وضع على أسُس دقيقة.. كما اتخذ التدريس مسارا خاصا، إذ ظهرت التخصّصات العلمية، وجرى اختيار دقيق للعلماء الذين يتولون التدريس»[3].. وأنه «إلى النظامية حقا، يرجع أصل المدارس الأخرى الهامة بالشرق، بل إن تأسيس جامعات الغرب كان من وحيها وتأثيرها»[4].

رابعا: الفكر التربوى الإسلامى:

لعل مما يلفت النظر فى الفكر التربوى الإسلامى، ارتباطه بمصدرين أساسيين: **المصدر الأول** هو الكتاب والسنة، بوصفهما الإطار الفلسفى أو النظرى للأيديولوچيا الإسلامية، ولحركة المجتمع الإسلامى.. ومن هنا كان الفكر التربوى الإسلامى، فكرا متصلا بالتصوُّر الإسلامى للفرد والمجتمع، ولم يأت فكرا مستقلا قائما بذاته إلا فى العصور المتأخرة.. وإن كان - حتى فى هذه العصور المتأخرة - كما سنرى - قد أتى استجابة لظروف معينة، تفرضها حركة الحياة فى المجتمع.

أما **المصدر الثانى**، الذى يرتبط به الفكر التربوى الإسلامى، فهو المجتمع الإسلامى ذاته، و(المتغيّرات) التى تفرض نفسها عليه، فالإسلام - بوصفه خاتم الأديان

(*) فنظام المُعيدين نظام إسلامى إذن، أخذت به جامعات الغرب، ثم انتقل إلينا - نحن المسلمين - منها بعد ذلك.

(١) رحلة ابن بطوطة (المرجع السابق)، ص١٤١، ١٤٢.

(٢) الدكتور حسام الدين السامرائى: «المدرسة مع التركيز على النظاميات» (مرجع سابق)، ص٣٥٢.

(٣) المرجع السابق، ص٣٥٦.

(٤) الدوميلى (مرجع سابق)، ص٢٨٦.

السماوية - يمتاز بالمرونة، ليتفق مع كل زمان ومكان، ومن ثم فحركة الحياة فيه تمتاز بالحرية، فى حدود هذا الإطار الأيديولوچى العام الذى رأيناه.

ولذلك كان نظام التربية الإسلامى - وكان الفكر التربوى الإسلامى - دائما مرِنا، يستجيب لكل حاجة جديدة، تفرض نفسها على الحياة فى أى مجتمع من المجتمعات الإسلامية، كما رأينا فى عرضنا التاريخى.

وفى ضوء هذين المصدرين الأساسيين للفكر التربوى الإسلامى، كان هذا الفكر، وكان تطوّره ونموّه، بحيث نراه ينمو ويتطور، فى حدود (إطار عامّ) ينتظم حركته، ولا يتطوّر تطوّرا عشوائيا.. ويمكن - لذلك - أن نرى تطور الفكر التربوى الإسلامى، فى خطّ موازٍ لحركة المجتمع الإسلامى، وتطوّر التربية فيه.

ففى **صدر الإسلام**، لا نجد فكرا تربويا إسلاميا فى غير آيات القرآن التى يتنزّل بها الوحى، وأحاديث الرسول ﷺ، التى توضح ما خَفِىَ من آيات القرآن، أو تفصّل ما أُجمل منها، وسيرته بين آله وصحبه، وتصرّفاته فى مواقف الحياة المختلفة، مع الأقارب والأهل، ومع الصحابة رضى الله عنهم، ومع حلفائه وأعدائه.. فقد كان فى كل هذه المواقف أستاذا ومربّيا، ولم يكن يتصرف من تلقاء نفسه تصرُّفا عشوائيا:

﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا (٢١)﴾ [الأحزاب].

أما فى **عصر الخلفاء الراشدين**، فقد كان هناك واقع جديد، فرض نفسه على المجتمع الإسلامى، وهو وفاة الرسول ﷺ، ومحاولة الانقضاض على الإسلام من داخل الجزيرة العربية، متمثلة فى (الردّة)، التى واجهها الخليفة الأول أبو بكر بكل حزم.. ثم محاولة الانقضاض على الإسلام من الخارج، وبصفة خاصة من الفرس والروم، التى واجهها الخليفة الثانى عمر بكل ثقة، حتى جعل للإسلام دولة عظمى.

وابتداء من **العصر الأموى**، بدأ الاحتكاك بين الحضارة العربية والحضارات الأخرى التى وقعت تحت سلطان المسلمين، سواء فى ذلك الحضارات الفارسية والهندية واليونانية والرومانية.. وكان هذا الاحتكاك مما شجّع على السير فى طريق العمل العلمى، سواء لصيانة التراث الإسلامى، كما حدث فى جمع الحديث وتفسير القرآن،

أو للاستفادة بالتـراث الأجنبى والحضارات الأجنبية فى النهوض بالمسلمين، كما حدث فى محاولات الترجمة عن العلوم الأجنبية.

وفى العـصر العبـاسى الأول، بدأ الفكر التربوى الإسـلامى يتبلور، وبدأ الفكر الأجنبى يتـضح فيه، نتـيجـة (للانفتـاح) الذى حقّـقـه العبـاسـيون على الحـضارات الأجنبـية، ولذلك اتّسم الـفكـر التربوى فى هـذا العصـر بتأثره بالفـلسفـة اليونانيـة، وبالمنطق.

ويمكن أن نرى أثرَ تفاعُل هذه الفلسفة اليـونانية مع الفكر التربوى الإسلامى، فى مدرسة إسلامية كبرى ظهرت فى نهاية العصر الأموى، ثم بدأ تأثيرها فى الحياة الفكرية الإسلامـية منذ مطلع العصر العـباسى الأول، وهى مدرسة (المعتزلة).. فقد «كانت المعتـزلة أسرع الفِرَق الإسـلامية للاسـتفادة من الفلسـفة اليونانيـة، وصبغـها بالصبـغة الإسـلامـيـة»، وكـانوا «أول من عـلّم الكلام، وأول من تسلح من المـسلمين بسـلاح خصـومهم فى الدين، حـينما دخل فيـه - فى أوائل القرن الثـانى - اليهـود والنصارى والمجوس والدهرية والمانوية، ورءوسهم مملوءة بأديانهم القديمة»[1]، فأراد «المتكلمون أن يبرهنوا على القواعـد الأساسية، ويشرحـوا آيات القرآن، ويدفعوا ما فيـها من تعارُض ظاهر، أو يؤوّلوه لينطبق على العقل، فيـوافق العلم الذى حمله إليهم الأجانب، والذى آمنوا به، حيث وجدوه صحيحا»[2].

وأصل هذه المدرسة هو الحسَن البَصرى (٢١ - ١١٠هـ = ٦٤١ - ٧٢٨م)، الذى كان «رجلا أثـيرا محترمـا، مشهورا بالصـلاح وحرية الرأى»[3].. ولكنها تنتسب إلى تلمـيذه واصل بن عطاء (٨٠ - ١٣١هـ = ٦٩٩ - ٧٤٩م)، الذى كـان - كأسـتاذه - «واسعَ المعرفـة، قوىّ الحجّة، بليغَ العـبارة»[4]، إلا أنه اختلف مع أستـاذه و(اعتزله)، ومن هنا كان اسم جماعته.

(١) الدكتور عبد الدايم أبو العطا البقرى الأنصارى: **أهداف الفلسفة الإسلامية، نشأتها وتطورها**، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٤٨، ص٣١.

(٢) المرجع السابق، ص٦٢.

(٣) الدكتور طـه الحاجرى: بشار بن برد، رقم (٨) من (نوابغ الفكر العربى)، دار المعـارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٣، ص١٢، من الهامش.

(٤) المرجع السابق، ص١٢، من الهامش.

ويقوم فكر (المعتزلة)، على أساس اختيار الإنسان لأفعاله، وخلقه لها، حتى يُثبتوا لله العدل حين يحاسب الناس على أعمالهم التى ارتكبوها بمحض اختيارهم، لا بطريق الجبر عليهم[1].. فهى مدرسة فكرية، ترى أن الإنسان (مخيَّر لا مسيَّر)، ومن ثم لا بد من إطلاق طاقته، وتزويده بالعلم كله، تمكينا له من أن يختار، فيُحسن الاختيار.

وقد كان من أقطاب هذه المدرسة الأديب المشهور عبد الله بن المقفع (١٠٦ - ١٤٢هـ = ٧٢٤ - ٧٥٩م)، تلميذ عبد الحميد بن يحيى الكاتب رئيس ديوان الرسائل فى العصر الأموى، وصديقه المخلص، وأكبر كُتّاب عصره.

وقد كان ابن المقفع صورة حيّة لهذه الفلسفة الإسلامية المتأثرة بالفلسفة اليونانية، فكان رجُل فلسفة وسياسة واجتماع، ورجُل عقل وفكر حرّ، من خلال ما ترجمه من كتُب، وما ألّفه منها، فقد كان - فى كل ذلك - يجمع بين العقل اليونانى، والعقل الهندى، والعقل الفارسى، فضمّها جميعا إلى العقل العربى[2].

وفى **العصر العباسى الثانى**، ظهر الفكر التربوى الإسلامى أكثرَ تبلورًا، سواء فى كتابات (إخوان الصفا)، وفى كتابات (المتصوّفين)، وفى كتابات المفكرين الأفراد، كما سنرى.

ويمثل **(إخوان الصفا)** «فرقة سريّة، تأسّست بالبصرة»، فى أواخر العصر العباسى الأول، «فى حدود سنة ٩٨٣م، وتألّفت من أشخاص، كان الأجدر - كما نقل ذلك كارادى فو - أن يطلَق عليهم لفظ الفلاسفة، بالمعنى الذى يجرى عليه هذا اللفظ، فى الزمن الأخير من العصر اليونانى القديم»[3].. «وقد امتاز نشاط إخوان الصفا، بالتستّر والسرية، لأن نشاطهم لم يكن فلسفيا علميا فحسب، بل كانت له صبغة مذهبية شيعية متطرفة، مما جعل الخلافة العباسية تنظر إليهم نظرة ريبة وعَداء»[4].. وكان (إخوان

---

(١) محمد عبد الغنى حسن: **ابن الرومى**، رقم (١١) من (نوابغ الفكر العربى)، الطبعة الثالثة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ص٣١.

(٢) حنا الفاخورى: **ابن المقفع**، رقم (٢٠) من (نوابغ الفكر العربى)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ص٨.

(٣) الدوميلى (مرجع سابق)، ص٢٥٥.

(٤) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص٣٤.

الصفا) «يتّبعون مذهبا متعدّد النواحى، متشعّب المصادر، يتكون من قسم من الأرسططالية الأفلاطونية الحديثة، والغنوصية المصطبغة بالمسيحية، والإيرانية والعبرانية.. كما يتكون أيضا من نزعات المعتزلة، والقرائن، والإسماعيلية.. وأخيرا من التصوف»[١].

ويُجمع الباحثون على أن المذهب الذى وضعه (إخوان الصفا) «مُحكَم ورائع»، وعلى «أنه وليد المنطق، الذى اقتبسه العرب عن اليونان»[٢]، وعلى أن نظرتهم مبنيّة «على أساس نظرية الفيض الإلهى».. حيث «الله يفيض من نوره على من يشاء من عباده، وأن فيضه على الأئمة أقوى فيض.. وهى النظرية التى قال بها أفلاطون، وصوّرتها الأفلاطونية الحديثة»[٣].

وقد ترك لنا (إخوان الصفا) مذهبهم هذا، وآراءهم هذه، فى كتاب كبير، «يشتمل على ١٢ رسالة، تبحث ١٤ رسالة منها فى الرياضيات والمنطق، و١٧ فى العلوم الطبيعية وعلم النفس، و١٠ فى الميتافيزيقا، وأخيرا ١١ فى موضوعات أخرى، من التصوف والسحر والتنجيم»[٤].. وكان اعتماد (إخوان الصفا) على العقل أساسا، وكان تأثرهم بالفلسفة اليونانية واضحا، رغم أنهم كان لهم تأثير كبير، حتى على المتصوفين، الذين يعتمدون طريقا آخر للوصول إلى الحقيقة، غير طريق العقل، وهو طريق القلب، كما سنرى عند الحديث عن الغزالى.

وكان منهج (إخوان الصفا) يضع تصوّرا علِميا منطقيا إسلاميا للفرد والمجتمع، كان لابد أن ينعكس على تربية النشء وإعدادهم للحياة، متأثرًا.. بآراء فلاسفة اليونان والهند وفارس.. وكانوا يستشهدون على ما يأخذونه من هذه المصادر بآيات من القرآن الكريم وأحاديث الرسول ﷺ، حسب تأويلهم الخاص، وكلمات الحكماء والصوفية، لاستمالة قلوب الناس إلى مذهبهم»[٥].

---

(١) الدوميلى (مرجع سابق)، ص٢٥٦.

(٢) قدرى حافظ طوقان (مرجع سابق)، ص٨٩.

(٣) أحمد أمين بك: **المهدى والمهدَوية**، رقم (١٠٣) من سلسلة (اقرأ)، دار المعارف بمصر، القاهرة، أغسطس ١٩٥١، ص١٩.

(٤) الدوميلى (مرجع سابق)، ص٢٥٦.

(٥) «إخوان الصفا»، **دائرة سفير للمعارف الإسلامية**، العددان التاسع والعاشر، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٠، ص٧٠٩.

وقد كان **ابن سحنون** معاصرا لإخوان الصفـا، ومع ذلك كان أكثر تَحدُّدا منهم، فقد ترك لنا مؤلّفا مستقلا خاصا بالتربية، كما ترك لنا آراء أخرى فيها، «متناثرة، خلال مؤلفـات فى الفقه وكـتب الفلسفة ومـوسوعات الأدب، تتـحدث عن تعليم الصبـيان، وتصف أحوالهم، وتبيّن أحكام التعليم»[1].

ثم أتى **القابسيّ**، فكان أكـثر تحدُّدا ووضـوحا، «ومن الآراء التى تجـعلنا نضع القابسى فى سجلّ المبرِزين، المناداة بالتعليم الإلزامى.. فهذا الرأى من أدلة التقدّم، ولم تأخذ به الحضارة الحديثة إلا فى عصور متأخرة»[2].. غير أن إلزام القابسى يختلف عن إلزام الدول الحديثـة، فى أن إلزامه «إلزام دينى أدبى، لا إلزام قـانونى».. بينما «الدول الحديثة مكلفة بالتعليم، وملزمة بافتتاح المدارس»، «فالتعليم واجب على الدولة.. ومن جهة أخرى، فهو حق من حقوق الأفراد».

«وإذا كانت الحكومات الحـديثة تنفق من مال الدولة الشىء الكثيـر على التعليم، بإقرار نوّاب الأمة، الممثلين لها، لفائدة الأمة.. فـقد نصح القابسى بتعليم المسلمين غير القـادرين على الإنفـاق على التعليم، ودفـع أجر المعلم، بأن يقـوم بيت مـال المسلمين بالإنفاق عليهم.

وقد تطورت هذه الفكرة فيما بعد إلى نظام الأوقاف، التى يحبِسُها الموسِرون على المدارس، ضمانا لحياتها، واستمرارا لوجود التعليم»[3].

وقد بلغ هذا الفكر التربوى الإسلامى ذِروته فى العـصر العباسى الثانى، على يد فيلسوف الإسلام وحُجّته، **أبى حامد الغزالى** (٤٥٠ - ٥٠٥هـ = ١٠٥٩ - ١١١٢م)، الذى جمع المدارس الفكرية السابقة كلها فى شخصه، فتأثر بالمعتزلة فى نزعتهم العقلية، وتأثر بإخـوان الصفـا فى نزعتـهم العقليـة الصوفـية، ثم تـأثر بالمادية التى طغت على عصره، فكانت فلسـفته ردّ فعل لها.. وكـانت هذه الفلسفة الواقعيـة العملية هى التى جعلت (التصوّف) الذى دعا إليه، (فكرا) أو (مدرسة)، لها أتباعها والمؤمنون بها، عن عقل وفكر واقتناع، بعد أن كان - قبله - طريقا للبائسين واليائسين من الحياة.

---

(١) عبد الله حسين (مرجع سابق)، ص٥٦.
(٢) المرجع السابق، ص٥٨.
(٣) المرجع السابق، ص٦٠، ٦١.

لقد جعل الغزالى «التصوُّف طريقا من طرُق المعرفة، بجانب طريق الفلاسفة وغيرهم، إلا أنه يختلف عنه.. فإذا كان الفلاسفة يجعلون العقل مصدرا للمعرفة، أو إذا كان رجال الدين يعتمدون على العقل والنقل فى الوصول إلى هذه المعرفة.. فإن المتصوّفة قد اعتمدوا طريقا آخر هو طريق القلب، بعد أن يصفّى من شوائبه، وطريق النفس بعد أن تتجرّد عن لذّاتها، وما يتعلق بها من أمور الدنيا»[1]..

ومن ثم كان هدف التربية - عند الغزالى - هو الوصول «إلى الكمال الإنسانى، الذى غايتُه التقرّب من الله، ومن ثم إلى سعادة الدنيا والآخرة.. ويبلغ الإنسان كماله، باكتساب الفضيلة عن طريق العلم»، الذى «ينبغى أن يُطلب لذاته، فهو فضيلة فى ذاته على الإطلاق.. أى يطلب المتعلم العلم، لما للعلم من قيمة، ومن لذة ومتعة، يستشعر بها طالب العلم»[2].

ومن ثم كانت نظرة الغزالى إلى العلوم نظرة (پراجماسية).. أى تحدّد قيمتها بحسب ما تؤدّيه من دور فى تحقيق هذا (الكمال الإنسانى) المنشود، ولذلك قَسَّم العلوم إلى ثلاث مجموعات:

(أ) «علوم مذموم قليلها وكثيرها»، «كعلوم السحر والتنجيم وكشف الطوالع».

(ب) «علوم محمود قليلها وكثيرها، مثل العلوم الدينية والعبادات».

(جـ) «علوم يُحمد منها قدر معين، ويُذمّ التعمّق فيها»، «مثل الفلسفة»[3].

كما يقسّم هذه العلوم - من حيث وجوبها - إلى نوعين:

(أ) فرض عين، وهى علوم الدين جميعها.

(ب) فرض كفاية، وهى العلوم الدنيوية، كالطب والحساب والهندسة وغيرها[4].

ويتعرض الغزالى - بعد ذلك - لطرُق التربية، وطرُق التدريس، وطرُق معاملة الأطفال، فى هذا الإطار العام، الذى يصل بالمتعلّم إلى (الكمال الإنسانى)، فى ضوء

(١) دكتور بهى الدين زيان (مرجع سابق)، ص٣٠، ٣١.

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص١٨٥.

(٣) المرجع السابق، ص١٨٥.

(٤) وهذا التقسيم هو نفسه التقسيم الإسلامى، الذى رأيناه عند الحديث عن (الإطار الأيديولوجى للإسلام) فى مطلع هذا الفصل، ارجع إلى ص ١٢٦، ١٢٧ من الكتاب.

علِمه الواسع بالنفس الإنسانية، كما اكتسبه من المدارس الفكرية السابقة، الإسلامية الخالصة، والإسلامية المتأثرة باليونانية.. ومن احتكاكاته بالحياة، تلميذا فى المدرسة النظامية، ومدرِّسا فيها.. ومن احتكاكاته الواسعة - بعد ذلك - بالناس فى عصره.

ومن الدين والعلم والاحتكاك بالناس وبالحياة، استمدّ (حُجة الإسلام) الغزالى نظريته التربوية، فكانت أشمل النظريات الإسلامية، وأكثرها دقة وعُمقا وواقعية.

وثمة مفكر إسلامى آخر لا يمكن إغفاله، رغم أنه أتى فى عصر لاحق للعصر العباسى الثانى، وهو عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨هـ= ١٣٣٢ - ١٤٠٦م).

وكان أصل بيت ابن خلدون فى أشبيلية، ثم انتقل أهلُه إلى تونس بعد سيطرة الأسبان على أشبيلية، إثر حركة مطاردة المسلمين وملاحقتهم فى الأندلس، فى الحروب الصليبية الضارية التى دارت فى نهايات العصور الوسطى.

وقد لاحق سوء الطالع ابن خلدون، فقضى الطاعونُ على أهله جميعا، فاحترف الكتابة فى شبابه، ليعيش منها، حيث مكّنته حرفة الكتابة من أن يتصل بالملوك والخلفاء، ويعمل معهم، فذاق معهم النعيم كله.. وترقى فى مناصب الدولة حتى وصل - سنة ١٣٦٥م - إلى منصب (الحِجابة) - أرقى مناصب الدولة بعد الخلافة.. كما ذاق حياة السجن والتشريد، فهكذا الحياة على القمة دائما، حيث القلاقل السياسية، التى كانت تسود عصره.

ثم اعتزل ابن خلدون العمل الرسمى، واعتزل السياسة، وانقطع للعلم، وجاء إلى القاهرة، ودرّس بالجامع الأزهر.

وقد كان لحياة ابن خلدون القلِقة الصاخبة هذه أثر كبير فى توجيه الوجهة العلمية فى مجالين معيّنين، هما التاريخ والاجتماع.. ويبدو من كتاباته فيهما (تكامُلُ) و(عُمق) نظرته إلى الحياة والأحياء، بطريقة (طولية).. فى المجتمعات الإنسانية عبر عصور التاريخ المختلفة وبطريقة (عرضية).. فى مجتمعات إنسانية معاصرة، وتكاملها أيضا فى السياسة والفكر والاقتصاد والاجتماع.

وقد اعتبره علماء الاجتماع - لتكامُل نظرته هذه وعُمقها - رائد علم الاجتماع، واعتبره علماء التاريخ رائدَ التاريخ كعلم، وهو - بالإضافة إلى ريادته فى الاجتماع والتاريخ - رائد أيضا من رواد التربية عموما، والتربية المقارنة على وجه الخصوص[1].

وقد ترك لنا ابن خلدون مجمل آرائه فى التربية - مع آرائه فى التاريخ والاجتماع وشئون (العُمران البشرى) الأخرى - فى كتابه الشهير، الذى أشرنا إليه ضمن مراجع هذا الفصل[2]:

(كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، فى أيّام العرب والعجَم والبَربر، ومَن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر).

والكتاب ينقسم إلى سبعة مجلدات، وأشهرها هو المجلد الأول، المعروف (بمقدمة ابن خلدون).

وابن خلدون - بحكم (خلفيّته) الثقافية - يختلف عن المفكرين التربويين الإسلاميين الذين سبقوه، فى أنه لا يركز - مِثلهم - على (نفس) المتعلم، و(مناهج) الدراسة، بقدر ما يركز على (تنظيم) التعليم، والقوى الثقافية المؤثرة فيه، الجغرافية والاقتصادية والسياسية والدينية، ودرجة التقدم الحضارى، وغيرها[3].. ومع ذلك لم يُغفل ابن خلدون الإشارة إلى المناهج، وطبيعة المتعلم أو نفسه، فقد قسم العلوم إلى ثلاثة: لسانية ونقلية وعقلية، ورتبها حسب أهميتها، فبدأ بالعلوم الشرعية، ثم العلوم الفلسفية، ثم العلوم الآليّة[4].

كما تحدّث عن الاستعداد النفسى للمتعلّم، وأثره فى استفادة المتعلّم من العلم، وعن طريقة التدريس الناجحة، التى تتلخص - عنده - فى عدم الشدّة على المتعلمين، وفى مناسبة المادة العِلمية لدرجة نموّ المتعلم.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة، الطبعة الأولى، ص٩٣، ٩٤.

(٢) ارجع إلى هامش ص ١٤٩ من هذا الكتاب.

(٣) ارجع إلى تفصيل أبواب المقدمة فى الهامش الأسبق (رقم ١)، ص٩٤-٩٦.

(٤) المقصود بالعلوم الآلية، هو جملة العلوم المساعدة للعلوم الفلسفية، كالمنطق، كما أن المقصود بالعلوم الفلسفية، كما سبق عند الحديث عن تطور العلم الإسلامى، هو علوم الفلسفة، والعلوم الطبيعية المختلفة، كالرياضة والطب وغيرها.

إلا أن تعرُّضه لهذه المسائل - رغم عُمق نظرته فيها - يُعتَبر أمرا ثانويا، لأنه يتضح أن هدفه من كل ما كتب، هو الربط بين العلم والتعليم من ناحية، والظروف أو القوى الثقافية المختلفة، التى تشكل (الشخصية القومية) فى كل مجتمع من المجتمعات، والتى تؤثر - بدورها - فى طبيعة العلم، ونظام التعليم فى المجتمع.. من ناحية أخرى.

وهكذا كان (الفكر التربوى الإسلامى) فكرا (وظيفيا)، بمعنى أنه كان يخدم مجتمعا معيناً، هو المجتمع الإسلامى، فى درجة تطوّر معيّنة يمرّ بها، وإن كان هذا الفكر -رغم تغيّر ظروف الزمان والمكان- يشتق (مادته الأولية) أو (الخام)، من مصدر واحد رئيسى، هو القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وهما (الإطار الأيديولوجى) للإسلام.

ولم يكن غريبا أن يكون هؤلاء الفلاسفة الذين أشرنا إلى بعضهم - ولم نُشِر إلى الكثيرين منهم - مسلمين أولا، ثم فلاسفة بعد ذلك.. وأن يكون هدفهم الأول من (فلسفتهم)، هو إحداث (مواءمة) بين الدين الإسلامى، وبين الفلسفة اليونانية، التى كان لها بريق خاصّ فى ذلك الوقت.

ومن هذا المنطلق، ظهر المعتزلة، الذين كانوا «أسرع الفرق الإسلامية للاستفادة من الفلسفة اليونانية، وصبغها بالصبغة الإسلامية»[1].. ثم ظهر إخوان الصفا، «بعد خنق الاعتزال، وموت الحركة الفلسفية الكلامية»، معتقدين «أن الشريعة دُنِّست بالجَهالات، واختلطت بالخُرافات»[2]، وأنه «بتعاوُن الفلسفة اليونانية والشريعة الإسلامية، يحصُل الكمال للفكر الإنسانى»[3].. ثم ظهر فلاسفة الإسلام المعروفون، وعلى رأسهم الفارابى وابن سينا والكِندى وغيرهم.

وأعظم هؤلاء الفلاسفة وأوسعهم شهرة بلا مراء، هو ابن سينا (٩٨٠ - ١٠٣٦م)، الذى لُقِّب بالرئيس والشيخ، والذى كان بيته مزارة لطلاب العلم، شأنه فى ذلك شأن الإمام الغزالى، سواء بسواء.

وقد كان ابن سينا تلميذا للفارابى، وكان - كأستاذه - «من المؤمنين بالله وبالنبوءات، لا مِراء»[4].

---

(١) الدكتور عبد الدايم أبو العطا البقرى الأنصارى (مرجع سابق)، ص٣١.

(٢) المرجع السابق، ص٣٦.

(٣) المرجع السابق، ص٣٨.

(٤) عبّاس محمود العقاد: الشيخ الرئيس ابن سينا، الطبعة الثانية، رقم (٤٦) من سلسلة (اقرأ)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٧، ص٨٥.

وقد انعكست هذه (الأرضية) الإسلامية عند هؤلاء الفلاسفة والمفكرين على فكرهم التربوى، فكان (العلم الدينى) عندهم أشرف العلوم، وكان (العلم المدنى) - بوحى من روح الإسلام ذاته - كما سبق - لا يقلّ عن هذا العلم الدينى شرفًا.

ولم يكن غريبا أن نجد «أشرف العلوم وأعلاها، ما يتعلق منها بمعرفة الله عز وجلّ»، «وما يتصل بها من علوم اللسان واللغة، التى تمهد لدراسة العلوم الدينية». . «فالعلم الأعلى عندهم علم الدين، والعلم الأوسط هو معرفة علوم الدنيا، كعلم الطبّ والهندسة. . والعلم الأسفل هو إحكام الصناعات وضروب الأعمال»[1]. . وذلك فى رأى النمر القرطبى.

وفى رأى العامرىّ (القرن العاشر الميلادى) - مثلا - أن المعرفة «هى المعرفة النظرية والعملية معا»، «ولذلك يبدأ العامرى، فيقرر أن هناك علاقة وثيقة وطبيعية بين العلم والعمل. . أو بين النظرية والتطبيق»[2]، بوحى من روح الإسلام أيضا. . كما نجد أن العلوم المِلّيّة (الدينية) «أشرف العلوم كلها منزلة، وأعلاها رُتبة، وأرفعها درجة»، لأسباب، منها «أن العلم الدينى قد يصير أساسا تُبنى عليه سائر العلوم، فإنه لن تقتبس إلا من المِشكاة، التى إليها تُعتزى الأوضاع الأولية لكل صناعة نظرية: أعنى الوحى الإلهى، الذى لا يُعرض الشكّ عليه، ولا يجوز السهو والغلَط فيه»[3].

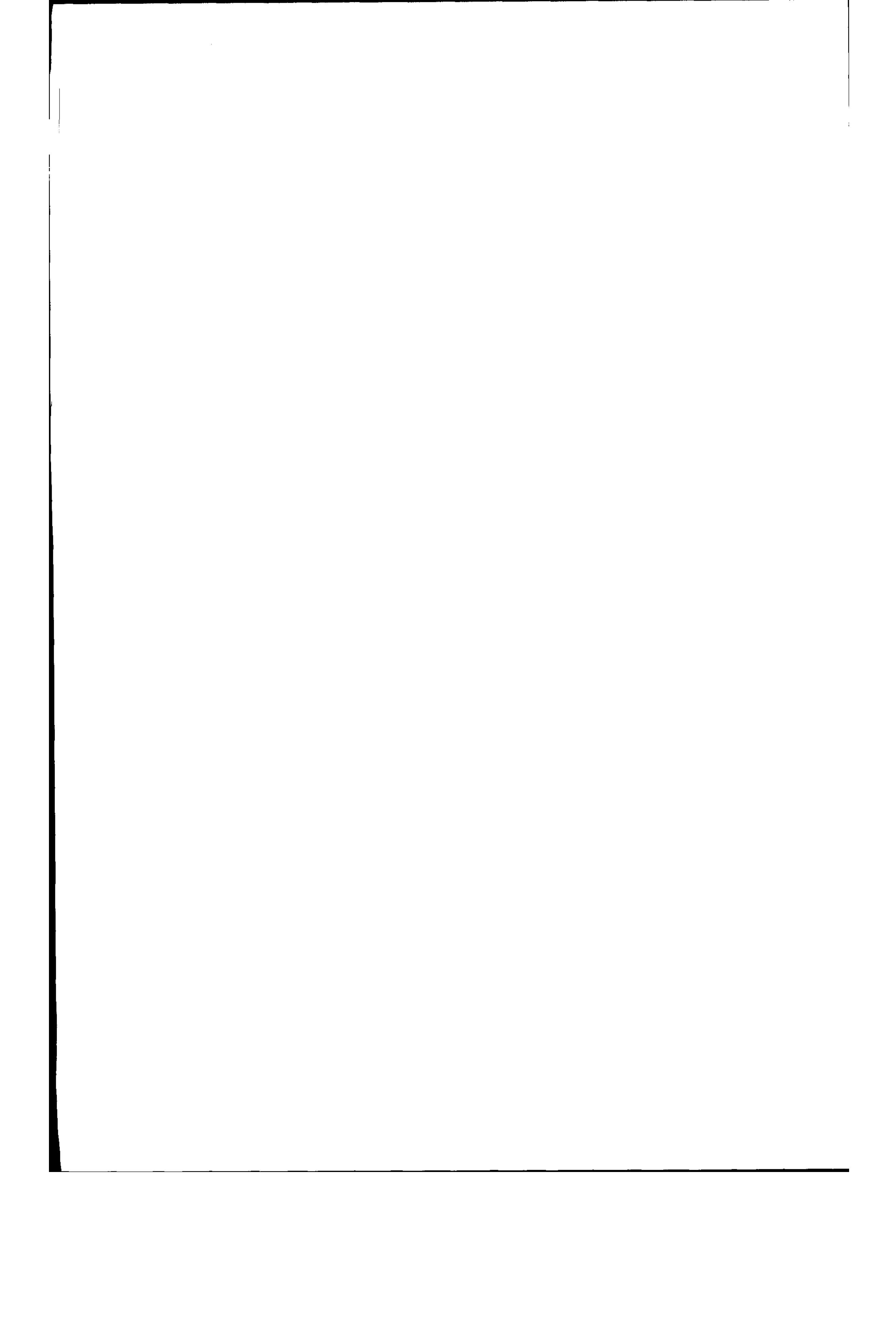
(١) الدكتور محمد منير مرسى: «مدير المدرسة وميادين التربية»، الفصل الخامس من: الإدارة المدرسية الحديثة، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٥، ص١١١.

(٢) كتاب الإعلام، بمناقب الإسلام، لأبى الحسن محمد بن يوسف العامرى، المتوفى سنة ٣٨١هـ (٩٩٢م)، تحقيق ودراسة، بقلم الدكتور أحمد عبد الحميد غراب، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٣٨٧هـ، ١٩٦٧م، ص٢٤.

(٣) المرجع السابق، ص١٠٥، ١٠٦.

الباب الرابع

الأيديولوچيا والتربية في العصور الحديثة



أدّى مصرع الخلافة العباسية على يد الأتراك[1] إلى تدهوُر المجتمع الإسلامى وتفتُّت أصقاعه، مما جعل دار الإسلام مَطمَعًا للطامعين من الشرق والغرب جميعا..

ففى «أواسط القرن الخامس الهجرى/ الحادى عشر الميلادى، تعرّضت دار الإسلام لسلسلة هجمات وموجات تكاد تكون متوازية.. ففى أوربا، تقدمت القوات المسيحية فى كل من أسبانيا وصقلية، واستعادت أراضى واسعة من الحكم الإسلامى»[2].. و«فى فترة الضعف هذه، وفى عام ٤٩٠هـ/١٠٩٦م، وصل الغزاة الإفرنج (الصليبيون) إلى الشرق الأدنى. ورغم الشعارات، والمظهر الثانى الذى أُعطِى للحركة، فإنها كانت تجربة مبكرة فى التوسُّع الاستعمارى، مدفوعة باعتبارات مادية، تخالطها أحلام دينية.. فهناك تجار الجمهوريات الإيطالية، الذين يسعون وراء الربح التجارى، وهناك البارونات الطموحون، وهناك الأبناء الصغار للنبلاء يبحثون عن ولايات، والخاطئون يبحثون عن توبة مُربحة.. كل هؤلاء، لا الباحثون عن كنيسة القيامة، كانوا الممثلين الحقيقيين لهذا الغزو الغربى»[3] .. فهى «حرب دامت مائتى عام، فى سبيل البشرية والأرباح التجارية»[4]، على حد تعبير ول ديورانت.

وقد أدى ذلك إلى ظهور «قوة جديدة فى الشام، يمكن تتبُّعها فى مسيرة ثلاثة قادة، هم: عماد الدين زنكى، وابنه نور الدين، ثم صلاح الدين.. حيث نرى تصاعُد خطّ الجهاد، والعمل لتكوين جبهة موحَّدة لمواجهة الصليبيين»[5]، استطاعت - بالفِعل

---

(١) ارجع إلى ص ١٥١، ١٥٣ من الكتاب.

(٢) بدأ ضياع الأندلس من أيدى المسلمين بسقوط غرناطة سنة ١٤٩٢م، وإن كان قد تمّ القضاء على وجودهم فيها تمامًا «بالفعل، فى الفترة من ١٦٠٩، ١٦١٤م»، ارجع فيما اقتبسناه إلى:
- د. عبد العزيز الدورى (مرجع سابق)، ص٦١.
- د. عبد الله جمال الدين: تاريخ المسلمين فى الأندلس (٩٣ - ٨٩٧هـ)، الكتاب السابع من (موسوعة سفير للتاريخ الإسلامى)، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٦، ص١١٠.

(٣) د. عبد العزيز الدورى (مرجع سابق)، ص٦٣.

(٤) ول ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الرابع من المجلد الرابع (١٥) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ص١١.

(٥) د. عبد العزيز الدورى (مرجع سابق)، ص٦٤.

- تحرير فلسطين من الصليبيين، بعد حوالى قرنين من الزمان (من سنة ١٠٩٥ إلى ١٢٩١م)(*)، تُثْبِتُ الحضارة الإسلامية - فيها - «أنها أرقى من الحضارة المسيحية فى رِقتَها، وأسباب راحتها، وتعليمها، وأساليبها الحربية»(١).. على حدّ تعبير ول ديوارنت كذلك.

ولم يكن القادم على دار الإسلام من الشرق أقلّ خطرًا عليه من القادم من الغرب، فقد تدفَّقت على دار الإسلام حملات التتار، ودمَّرت بغداد، وقضت على الدولة الإسلامية تمامًا سنة ٦٥٦هـ (١٢٥٨م)، واستمرَّ تدفُّق هذه الحملات حتى كَسَرَ قُطُز شوكتها فى عين جالوت سنة ٦٥٨هـ (١٢٦٠م).

وقد استمرت دولة المماليك - بعد صدّ حملات التتار - تحكُم العالَم الإسلامى قرابة ثلاثة قرون (من سنة ٦٥٦ إلى ٩٢٣هـ = ١٢٥٨ - ١٥١٧م)، ليحلّ الصراع بين المماليكُ على السلطة محلّ الصراع الذى كان دائرا بين العصبيات عليها.. وإن كان المماليك قد أسهموا إسهاما كبيرا فى المحافظة على التراث العربى الإسلامى.. فزادت لديهم المؤسّسات الدينية التعليمية زيادة كبيرة، كما تضاعف ما تؤدّيه من وظائف توجيهية فى تعليم مختلف فئات الشعب».. بل إنه «يمكن القول - من زاوية أخرى - إن رغبة المماليك فى التقرُّب إلى الشعب كانت من الأسباب التى أدّت إلى ازدهار التعليم فى أيامهم، فقد تعدَّدت وتنوعت المظاهر والوسائل التى استخدمها المماليك للتقرب إلى الشعب، خدمة لكل فئة.. فوُجدت الجوامع والمساجد لأهل الدين وأحبّائه، والمدارس لطالبى العلم والتعليم، والأربطة والزوايا مأوى للفقراء المحتاجين، والخانقاهات للصوفية المتعبّدين»(٢).

(*) مما تجدر الإشارة إليه هنا أن الحرب الصليبية الأولى بدأت سنة ١٠٩٥م، وانتهت سنة ١٠٩٩م، وأن الحرب الصليبية الثانية بدأت سنة ١١٤٦م وانتهت سنة ١١٤٨م، وأن الحرب الصليبية الثالثة بدأت سنة ١١٨٩م وانتهت سنة ١١٩٢، وأن الحرب الصليبية الرابعة بدأت سنة ١٢٠٢م وانتهت سنة ١٢٠٤م.. ثم عادت إلى الحياة مرة ثانية من سنة ١٢١١م إلى سنة ١٢٩١، لتلفظ أنفاسها الأخيرة هذه المرة.. ارجع إلى:

- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الرابع (١٥) (عصر الإيمان)، (المرجع السابق)، ص١٨، ٦٠.

(١) المرجع السابق، ص٦١.

(٢) الدكتورة حياة ناصر الحجّى: «التعليم فى مصر زمن المماليك»، **التربية العربية الإسلامية: المؤسسات والممارسات**، الجزء الثالث، المجمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت، عمان، ١٩٩٠، ص٧١٧.

وكانت الدولة العثمانية تسير - فى حكم الولايات الإسلامية التابعة لها - على فرض العزلة بينها وبين العالم الخارجى، و«على أن تتخفف الدولة - بقدر ما تستطيع - من أعباء الحكم المباشر، فتترك الرعية يديرون شئونهم بأنفسهم، طالما ظلوا على ولائهم لها . . فإذا احتاجوا - مثلا - إلى شىء من تعليم، التمسوه عند بعض من يُحسنونه أو قد لا يُحسنونه، وإذا استبدّ بهم داء، التمسوا له الطبّ عند بعض العارفين أو الجاهلين، وأمورُ الزراعة يدبّرها أهلُ الفلاحة مع ملتزميهم، وأمور الصناعة تجرى على ما يرسم أهل الحِرَف فى طوائفهم، والتعليم فى الأزهر يسير على مألوف ما اعتاده العلماء والمجاورون من الطلاب . . يجرى هذا كله، دون أن تتدخل الدولة لترسم سياسة معيّنة، لشئون الزراعة أو الصناعة أو التعليم أو التطبيب، إلى غير ذلك مما تنهَض به الدول الحديثة»[1].

وفى الوقت الذى كان العالَم الإسلامى فيه يتردّى تحت حكم المماليك والعثمانيين، كانت معالم الحضارة الإسلامية تنتقل إلى الغرب، لترتفع شُعلة الحضارة هناك، مع بداية القرن الثانى عشر، عن طريق ما يَصطلح العلماء على تسميته (بمعابر الحضارة) الإسلامية من الشرق إلى الغرب، وهذه المعابر الحضارية هى: القوافل التجارية، والحروب الصليبية، والأندلس، وصقلية، وآلاف الكتب العلمية التى تُرجمت من اللغة العربية إلى اللغة اللاتينية[2] . . فعن طريق هذه المعابر، تم (الاتصال) بين

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر»، دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٥٢٧ .

(٢) للمزيد من التفصيلات عن هذه المعابر، وأثرها فى تقدّم الغرب، ارجع، على سبيل المثال، لا الحصر، إلى:

(أ) الدكتور محمد بديع شرف: «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر»، دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٦٨ .

(ب) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر»، (مرجع سابق)، ص١٨٧، ١٨٨ .

(جـ) ك.ر. تيلر (مرجع سابق)، ص١٤، ١٥ .

(د) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق)، ص١٤، ١٥ .

(هـ) عباس محمود العقاد: أثر العرب فى الحضارة الأوربية (مرجع سابق)، ص٦٦.

الغرب المتخلّف، والشـرق المتقدم، وتمّ التفاعُل بينهما، وتمّ (التـلقيح) الحضارى الذى أثمر الحضارة الغربية الحديثة.

= (و) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص٤٩.
(ز) الدوميلّى (مرجع سابق)، ص٤٢٤، ٤٢٥.

الفصل الخامس
الأيديولوچيا والتربية فى الغرب الحديث

تقديم:

رأينا - فى تقديمنا (للأيديولوچيا والتربية فى العصور الوسطى المسيحية فى الغرب) - أن سيطرة الكنيسة على المجتمعات الغربية فى العصور الوسطى قد أدّت إلى التخلّف الحضارى فى الغرب، وانتقال الحضارة من الغرب إلى الشرق مع ظهور الإسلام، فى القرن السادس الميلادى[1].

وقد استمرّ الغرب المسيحى على تخلّفه، حتى أُتيح له أن يتصل - مع بداية القرن الثانى عشر الميلادى - بالعالَم الإسلامى، عن طريق (معابر الحضارة) المتعدّدة بين الشرق والغرب.. وقد آتى هذا الاتصال - بين الغرب المتخلف والشرق المتقدم - ثمارَه فى وقت مبكر، قبل أن تتفجّر ثورة الإصلاح الدينى فى الغرب، فى القرن السادس عشر.. بحوالى قرنين من الزمان.

ومن ثم كان لابدًّ من التمهيد لهذا الفصل، بالحديث عن (الأيديولوجيا والتربية فى نهايات العصور الوسطى) فى الغرب.. قبل الانتقال إلى الحديث عن الإصلاح وما تلاه من عصور.

أولا: الأيديولوچيا والتربية فى نهايات العصور الوسطى فى الغرب:

كان المجتمع الأوربى فى العصور الوسطى «مقسّما منذ البداية، لا إلى أُمَم ودول، ولكن إلى جماعات اجتماعية ومهنية، كان لها ارتباط بسيط، أو لم يكن لها ارتباط على الإطلاق، بتقسيم الملكِيات»[2].. ولم يكن فى هذا المجتمع الأوربى - «فى بداية العصور الوسطى - إلا طبقتان: طبقة الجرمان الغالبين، وطبقة الأهلين المغلوبين».. «وكانت الطبقات فى القرن الحادى عشر ثلاثا، هى: الأشراف الذين

(١) ارجع إلى ص ١٠٩ وما بعدها من الكتاب.

(2) Sylvia Benians; Op. Cit., p. x.

يحاربون، ورجال الدين الذين يصلّون، والفلاحون الذين يشتغلون. وأصبح هذا التقسيم تقليدا ثابتا، إلى حدٍّ ظنّ الناس معه أنه منّزل من عند الله». . ثم «أقامت الثورة الاقتصادية - التى قامت فى القرن الثانى عشر - طبقة جديدة، إلى جانب هذه الطبقات الثلاث، من أهل المدُن، هى الطبقة الوسطى العاملة Bourgeoisie وقوامها التجّار، ورؤساء أرباب الحرف من أهل المدُن»[1].

وكان ظهور هذه الطبقة الوسطى -فى حدّ ذاته- من العوامل التى حطّمت دعائم المجتمع الأوربى القديم المتخلّف، ومهّدت - مع غيرها من العوامل - لثورة الإصلاح، فقد «كان نموّ المدن، وظهور طبقة التجّار والحِرفيين فيها بالتدريج، هو الذى كسر القبضة الحديدية للإقطاع»[2]. . ولذلك «كانت فرنسا - بلا ريب - الزعيمة العقلية لأوربا فى العصور الوسطى، خلال القرنين الثانى عشر والثالث عشر»، لأن «تجارة السين الرائجة، والأعمال المالية التى توجد عادة فى العاصمة، قد جاءت إلى تلك المدينة بالثراء الذى يُغرى العقول، وأنها كانت تقدّم المال الذى يحتاجه العلم والفلسفة والفن»[3].

وبانكسار (القبضة الحديدية) للإقطاع، ولنظام العصور الوسطى من ورائه، بسبب ظهور هذه (الطبقة الوسطى). . بدأت نزعة عقلية جديدة تظهَر فى الغرب، قِوامُها (التمرّد) على الفكر القديم، وعلى ما تقدّمه الكنيسة من عِلم، حيث «استطاعت الكنيسة الكاثوليكية أن تفرض نفسَها على الواقع الأوربى قرونا، مستخدمة السيف، تقطع به رقاب الخارجين عليها، والمنشقّين عنها، والقائلين بغير ما تقول»، حتى «جاء القرن الثانى عشر الميلادى»، فسادت أوربا «موجةٌ من (التمرّد على الكنيسة»[4]، أو «موجة من الإلحاد والهرطقة»، تُظهِر «الحاجة إلى التوفيق بين الأفكار والمعتقدات الدينية الرئيسية، والاهتمامات الدنيوية المختلفة. . أو بعبارة أخرى، ضرورة التوفيق بين الإيمان ومطالب العقل الإنسانى»[5].

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى** (مرجع سابق)، ص٦٢، ٦٣.

(٢) هيوبرت همفرى: **فى سبيل البشرية**، ترجمة أحمد شناوى، مكتبة الوعى العربى، القاهرة، ١٩٦٤، ص١٤.

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى** (مرجع سابق)، ص١٨٥.

(٤) دكتور عبد الغنى عبود: **الإسلام والكون**، الكتاب الثالث من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٧، ص٨٠، ٨١.

(٥) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى** (مرجع سابق)، ص٩٦.

وقد دعم هذه الموجةَ الجديدة، اتصالُ الغربيين بالمسلمين.. عن طريق (معابر الحضارة) المختلفة.. فعن طريقها «أدخلت علوم أرسطو - فى القرنين الثانى عشر والثالث عشر - فى كل أنحاء أوربا الغربية، عن طريق علماء العرب والعِبرانيين، الذين ترجموا أعمال اليونان إلى العربية، ثم تُرجمت إلى اللاتينية. وفى منتصف القرن الثالث عشر، كان العالَم المسيحى يملك - مرة أخرى - ترجمات حرفية دقيقة للأعمال العملية، فى الأحياء والكيمياء والفلك والميتافيزيقيا والأخلاق والسياسة»[1].. ومن هنا بدأ الاتجاه إلى (مَنْطَقة) الدين يظهر فى داخل الكنيسة ذاتها، وكان من أوائل من نزعوا هذه النزعة أبيلارد Abelard (١٠٧٩ - ١١٤٢)، الذى نزع «تلك النزعة القوية الجريئة، نحو تحرُّر العقل من ربقة العقيدة، فزعم أن العقيدة لا تستطيع أن تحيا حياة مدعّمة قوية، بغير علم ومعرفة»[2].

كما «كرّس القديس توماس أكويناس St. Thomas Aquinas نفسه، لمحاولة التوفيق بين الإيمان المسيحى والفكر الأرسطاليسى».. فقد «رأى أكويناس أنه لا تَعارُض بين اللاهوت والفلسفة، أو بين الحقيقة المُعلَنة والعقل الإنسانى، لأن الله هو خالق كل حقيقة»[3].

وهكذا كانت هذه الحركات الفكرية النابعة من داخل الكنيسة، نتيجة للتغيُّر الأيديولوجى الذى طرأ على المجتمع الأوربى، بسبب اتصاله بالتراث الإسلامى.. هى التى مهّدت للتغيّر الأيديولوجى فى الغرب.. فقد كان توماس الأكوينى (١٢٢٥ - ١٢٧٥) - بمحاولته مَنْطَقَةَ الدين هذه - قد «ابتكر تفسيرا جديدا لمذهب الفردية عند أرسطو، وبذلك حوّل الغزو الفكرى الإسلامى، بحيث أجراه فى اتجاهات شخصانية.. وهكذا مهّد الطريق، على غير قصد منه، لحركة الإصلاح البروتستنتى. وقد أدّى إنقاذ أرسطو من أيدى المُلحِدين، إلى إمكان القيام ببحث علمى، كان محظورا من قبل»[4].

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى** (مرجع سابق)، ص١٠٥.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٤.

(٣) المرجع السابق، ص١٠٦.

(٤) رالف ت. فلوولنج: «الفلسفة الشخصانية»، فلسفة القرن العشرين، مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة، نشرها داجوبرت. د. رونز، ترجمه عثمان نويه، راجعه الدكتور زكى نجيب محمود، رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب)، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٣، ص١٠٣.

ولم يقف الأمر عند حدّ تلك التغيرات، الاجتماعية والاقتصادية والدينية، فى نهايات العصور الوسطى.. بل إنه تعدّى ذلك إلى تغيُّرات عقلية أيضا، كانت هى المفجّر المباشر لثورة الإصلاح، والدافع الأساسى إلى ما تحقق للغرب من حضارة، بعد تلك الثورة.

وقد حدثت تلك التغيرات أوّلَ الأمر فى عقول أولئك الأوربيين الذين تعلموا فى الجامعات الإسلامية بالأندلس، حيث «هرع طلاب العلم والمعرفة، من مختلف أنحاء الغرب الأوربى، إلى مراكز الحضارة الإسلامية، يرتوون من مَعينها الفياض»[١].. أو أولئك الذين اطلعوا على ثقافة المسلمين وعلمهم، من خلال ترجمتها. وكان روجر بيكون Roger Bacon (١٢١٤ - ١٢٩٤م) من أبرز العلماء الأوربيين الذين نقلوا إلى بلادهم ما تعلّمه من علم المسلمين، وخاصة أستاذه الحسن بن الهيثم (ت ١٠٣٩م).. ولذلك عافت نفسُه المنهجيةَ المنطقية والميتافيزيقية، التى ابتدعها (المدرَسيون)، من أمثال أكويناس، وهاجم تلك المنهجية، ورأى أنه «بدون تجربتها، لا يمكن معرفة شىء معرفة كافية»[٢].. ومن ثم ألقى بنفسه فى تيار العلوم الرياضية والطبيعية، ووضع أصول المنهج التجريبى، كما وضّحه الحسن بن الهيثم، حيث دعا «إلى استخدام الملاحظة والتجربة، وفرض الفروض، للوصول إلى الحقائق العلمية»[٣]، وإن كان قد لَقِىَ عنَتا كثيرا، وصَدّا عنيفا، كما حدث لكوبرنيكس وجاليليو من قبل[٤].. إلا أن آراءه وأفكاره سرعان ما لقيت رواجا كبيرا من بعده، فكان - بحق - «رسول الطريقة التجريبية»[٥]، التى كانت السبب فيما حققته أوربا من نهضة واسعة بعد ذلك.

وقد دعم هذه الاتجاهات الجديدةَ كلها، ابتكارُ «فن الطباعة فى أوربا، حوالى عام ١٤٤٠م، وإن كان قد عُرف قبل هذا فى الصين».. «فبفَضْل الطباعة، أمكن صدور الكتُب بكميات ضخمة»، «وأصبحت الكتُب فى متناول دائرة أوسع من الجمهور.. وبهذا ابتعثت فن القراءة ودعمته»[٦].. والقراءة - كما هو معروف - هى مفتاح باب المعرفة، وهى الباب إلى كل تقدُّم وتطوُّر.

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص٤٣.

(2) Robert Ulich; Op. Cit., pp. 37, 38.

(٣) الدكتور عبد الباسط محمد حسن (مرجع سابق)، ص٦٦.

(٤) ارجع إلى ص ١١٧ من الكتاب.

(٥) د. م. تيرنر (مرجع سابق)، ص١٥.

(٦) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق)، ص٨٢.

وقد كانت (مدارس الأديرة) و(المدارس الكاتدرائية)، هي المدارس الشائعة في العصور الوسطى.. وبجانب هذه المدارس، بدأ يظهر (وليد) جديد لذلك التغيُّر الأيديولوچي، الذي بدأ يفرض نفسه على حياة الغرب الأوربي، بعد اتصاله بالعرب والمسلمين.. وكان هذا الوليد الجديد هو (الجامعات).

وقد كانت هذه الجامعات - في مبدأ أمرها - «جماعات من المدارس المهنية، ومع ذلك فمما لا شك فيه أن هذه الجامعات كانت - إلى حدّ كبير - هي التي كوّنت الحركة الفنية والفكرية التي نسمّيها بالإصلاح»[1]، حيث كانت رسالتها تتعدى مجرد الإعداد المهنيّ، إلى إشعاع ثقافي وحضاري عام، بدّد ظلمات الحياة في أوربا العصور الوسطى.

ومنذ «القرن الثالث عشر والقرن الرابع عشر، أخذت تتكاثر - في مدُن أوربا الكبرى، هذه المراكز الثقافية، التي تذكّرنا بمدارس أفلاطون وأرسطو». و«هذه الجامعات، وإن تكُ لم تتحرر تماما من وِصاية الكنيسة»، كانت - مع ذلك - التفتُّحَ الأول للعلم الحرّ»[2].

وهكذا كانت الكنيسة، لا تزال تُحكم قبضتها على التعليم الأوربي، حتى نهايات العصور الوسطى، ولكن قبضتها على التعليم بدأت تضعف، وبدأ (الفكر الجديد) يفرض نفسه على المدارس والجامعات، كما بدأت الكنيسة نفسَها - وهي لا تدري - تساهم في نشر هذا الفكر الجديد، مما مهّد - عن غير قصد - لثورة الإصلاح الديني في أوربا، لتنتقل - بعدها - من العصور الوسطى، إلى العصور الحديثة.

ثانيا: الأيديولوچيا والتربية في عصر الإصلاح:

كان هذا التغيُّر الأيديولوچي، الذي بدأ (يتسرّب) إلى حياة الأوربيين ابتداء من القرن الثاني عشر، مما مهّد (التربة) الأوربية (للثورة) على الأوضاع القديمة البالية.. وقد تفجّرت هذه (الثورة) - بالفعل - في أنحاء متفرقة من أوربا، وفي مجالات متعددة، إلا أنها كانت ثورات (محدودة) الأثر، تفتقر إلى الشمول والجذرية[3].

---

(1) John Dewey: **Education To - day**; G. P. Putmans Sons, New York, 1940, p.181.

(٢) الدكتور عبد الله عبد الدائم: **تاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص٨٧، ٨٨.

(٣) كان مِن أبرز من فكروا في الإصلاح الديني، قبيل حركة الإصلاح الكبرى التي تصدّى لها مارتن لوثر، هو إرازموس Erasmus (١٤٦٧، ١٥٣٦)، الذي نقد حال الكنيسة، وبيَّن طرُق إصلاحها، وتقويم مُعْوَجِّها.. إلا أنه، في إصلاحه، أبقى على القواعد الأساسية التي قامت عليها، ولم يهدم تلك القواعد، كما فعل مارتن لوثر من بعده، كما سنرى.

وفى مطلع القرن السادس عشر، تفجّرت الثورة بطريقة جذرية، على يد مارتن لوثر Martin Luther (١٤٨٣ - ١٥٤٦)، حيث «كان الجوّ العقلى والعاطفى مُعَدًا تماما للثورة على سلطان الكنيسة سنة ١٥١٥»[١].. ففى سنة ١٥١٥، قرَّر البابا ليو العاشر بيع صكوك الغفران، مما جعل لوثر ينكر على الكنيسة الكاثوليكية «تنكُّبها عن طريق الدين، وعلق على كنيسة وتنبرج (أكتوبر سنة ١٥١٧) احتجاجا على بيع الصكوك خاصة، وعلى مبدأ الغفران عامة».

«ولما كانت هذه الدعوى الجديدة تنقُض السلطة البابوية من أساسها، فقد سارعَ البابا إلى إنكار عقائد لوثر، وإلى دعوته إلى الخضوع للسلطة الدينية بلا شرط ولا قيد.. ولكن هذا المصلح الثائر أحرق كتاب البابا، وقانونه الإكليركى، على مشهد من الناس، فأعلن البابا حرمانه من رحمة الكنيسة، بحيث أصبح من واجب السلطة الزمنية - طبقا للتقاليد القديمة - (أن تنقله من نار الدنيا، إلى نار الآخرة)، حتى لا يتَبيَّن أن هذا الراهب الوضيع، أقوى نفوذا من البابوية والإمبراطورية معا»[٢].. وبذلك انقطعت صلته بالسلطتين الدينية والمدنية، فانتقل من بحث (مسألة الغفران)، التى فتحت عليه أبواب الشرّ كلها على هذا النحو، إلى «بحث العقائد على إطلاقها، فوضع أساس عقيدته الدينية وعقيدته السياسية، التى تضمَّنت علاقة الكنيسة بالحكومة .. فى مجلّدات ثلاثة، تُعرف باسم (رسائل الإصلاح Reformation Tracts)»[٣].

غير أنه بدلا من أن تنقلب الدنيا على مارتن لوثر، كما انقلبت على مَن سبقه، وجدت دعوته وآرزه تأييدا واسعا فى أوربا، دينيا وسياسيا، بسبَب تهيُّؤ (التربة) الأوربية (للثورة) كما سبق.. فقد أيده بعضُ رجال الدين[٤]، كما أيَّدته كل القوى الساخطة على القديم، اجتماعيا وسياسيا، فقد «كان العديد من الأمراء الألمان، يريدون الحرب

---

* وقد سبق إرازموس فى (تحدّى) الكنيسة الكاثوليكية، كذلك، ويكليف Waycliff (١٣٢٤، ١٣٨٤) فى إنجلترا، وهَس Huss (١٣٧٣، ١٤١٥) فى بوهيميا، وغيرهما، ممن مهّدوا الطريق لأمثال إرازموس ولوثر، ومَن حذا حذوهما فيما بعد.

(1) I. N. Thut: **The Story of Education, Philosophical and Historical Foundations**; McGraw - Hill Company, Inc, New York, 1957, p. 92.

(٢) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص٤٤، ٤٥.

(٣) المرجع السابق، ص٤٥.

(4) Goerg Guest; Op. Cit., pp. 115, 116.

لتدعيم نفوذهم، والتخلّص من طغيان البابوية، ورأوا تعاليم لوثر الجديدة ذريعة لشنّها، لغرض الإصلاح. . كما جاء الفلاحون فى صفّه أيضا». . «غير أن لوثر تخلّى عن الفلاحين حينما اصطدموا بالأمراء، لحاجته إلى الأخيرين فى نشر عقيدته الجديدة»[1].

ويُقال «إن حركة الإصلاح الدينى التى قام بها (مارتن لوثر)، تأثرت بمبادئ الإسلام، فى مثل إبطال الكهنوتية وتحريم صكوك الغفران»[2]. . «فقد كانت - على عِلاتها - أبرز مظهر للتأثر بالإسلام، أو ببعض عقائده، كما اعترف المؤرخون»[3]، الذين يرون «الصيغة اللوثرية» - على حدّ تعبير برتران بادى - «تتشابه مع الثقافة الإسلامية، حين تستخدم فكرة الضرورة، وحين تنتقد الفوضى، لكى تدعم الالتزام السياسى. . بل وأيضا لكى تَدين كل حركة مناهضة، على غرار ثورات الفلاحين التى أدانها لوثر صراحة، لكى يقف إلى جانب الحكّام»[4].

وقد كانت هذه الثورة الجذرية التى فجرها مارتن لوثر، نذير شرّ للنظام القديم كله، فقد تداعت قواعد ذلك النظام فى أوربا كلها، فانتشرت أفكار لوثر وآراؤه وكنيسته فى ألمانيا واسكنديناوه. . وانتشرت دعوة (الإصلاح الدينى) فى بقيّة بلاد أوربا فى صور أخرى، قريبة من إصلاح لوثر. . وكانت أول دعوة للإصلاح الدينى على طريقة لوثر قد ظهرت فى سويسرا على يد زونجلى Zwingli (١٤٨٤ - ١٥٣١)، الذى انتشرت آراؤه فى سويسرا وفى بعض الولايات الألمانية الجنوبية. . كما ظهرت دعوة أخرى للإصلاح الدينى على يد كالڤن Calvin (١٥٠٩ - ١٥٦٤) فى جنيف. . ومنها انتقلت إلى أجزاء عديدة من أوربا، ومِن بينها ألمانيا، مهد اللوثرية ذاتها.

وقد كان هذا (الانقسام) فى (الإصلاح الدينى)، بين اللوثريين وأتباع زونجلى وكالڤن. . هو الذى أضعف الثوريين الدينيين المسيحيين، وأدّى إلى (انتعاش) الكاثوليكية

(١) الدكتور أحمد سويلم العمرى: بحوث فى المجتمع العربى (دراسات سياسية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠، ص١٨٠.

(٢) الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ): القرآن وقضايا الإنسان، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٢، ص١٠٥.

(٣) أبو الحسن الندوى: ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، الطبعة العاشرة، مطابع على بن على، الدوحة، (قطر)، ١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م، ص١٣٩.

(٤) برتران بادى: الدولتان، السلطة والمجتمع، فى الغرب وبلاد الإسلام، ترجمة لطيف فرج، الطبعة الأولى، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، باريس، ١٩٩٢، ص١٨.

من جديد، وقيام الحروب المسلحة فى أوربا - بين الكاثوليك التقليديين، والپروتستانت الثوريين - فى أنحاء مختلفة من أوربا، وبدأت (محاكم التفتيش) تُستغلّ «لمحاربة الخوارج والمارقين عن الدين»، «فتلطّخ هذا العهد بجرائم بالغة منتهى الهول والشدة، حبّا فى الله، ودفاعا عن الدين»(١).

ومن ثم صار (التعصُّب الدينى المذهبى) أوضح سمات الحياة فى أوربا فى هذه الفترة القلقة من حياتها، التى تلت انتشار أفكار الإصلاح الدينى الثورية فى كل مكان، فقامت الحروب فى كل مكان، دفاعا عن الدين، وحماية للعقيدة، إما فى صورتها التقليدية القديمة (الكاثوليكية)، وإما فى صورتها الثورية الجديدة (الپروتستانتية).. وتمخض التعصُّب والصراع، عن خلق أوربا (جديدة)، دائمة التغيّر والتبدّل، وصولا إلى العصر الحديث، الذى بدأت معالمه تتّضح ابتداء من القرن الثامن عشر - كما سنرى، حيث بدأت (روح الإصلاح) تنتشر فى كل مكان، وفى كل مجال، بعد قرنين من الصراع، بين القديم والجديد.

وعندما يكون (الصراع) بين القديم والجديد على أشُدِّه، على هذا النحو، يكون الحلم (بمجتمع مثالى) Utopia هو الشغل الشاغل للمفكرين.. فقد ولَّدَ هذا الصراع - من قبل - (جمهورية أفلاطون) الشهيرة، فى عصر انحدار أثينا قبل الميلاد، كما سبق(٢).. وولّد - من بعد - (البيان الشيوعى) (Communist Manifesto) فى (عام ١٨٤٨، الذى سُمِّىَ (عام الثورات) فى أوربا.

وها هو ذا الصراع يولّد لنا فى هذا العصر، (يوتوبيا) السير توماس مور Sir Thomas More سنة ١٥١٦.. فقد أخذ السير توماس مور (١٤٨٠ - ١٥٣٥)، الذى عاش فى إنجلترا «فترة تُشبه تلك التى عاشها أفلاطون، من حيث اشتداد وطأة التناحُر الاجتماعى»(٣).. أخذ يحلم بمجتمع مثالى، يتعاون أبناؤه ويتكاتفون، ويعيشون فى سعادة تامة، تماما كما فعل أفلاطون فى (الجمهورية) من قبل، وكما فعل ماركس فى (البيان الشيوعى) من بعد(٤).

---

(١) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص٥٣.

(٢) ارجع إلى ص ٧٧، ٧٨ من الكتاب.

(٣) دكتور عز الدين فودة: خُلاصة الفكر الاشتراكى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٦٨، ص٢٤٧، ٢٤٨.

(٤) كان (البيان الشيوعى) (Communist Manifesto) هو النواة التى قامت عليها الماركسية، اللينينية =

والصراع - مهما كانت أضراره - يخلق النشاط والحيوية، ويجعل الحياة الجامدة تتحرك باستمرار، وصولا إلى هدف معين، يسعى إلى تحقيقه كلُّ فريق من الفريقين المتصارعين. . ومن ثم يرى هدسون أن عصر الإصلاح Reformation «كان يعنى تغييرا أساسيا فى اتجاه الناس نحو أنفسهم، ونحو عالَمهم الذى يعيشون فيه»[١]. . ويرى أوليخ Ulich أن «إنسان العصور الوسطى كان يعيش فى عالم استاتيكى جامد، لا يميل إلى تغييره. . أما الإنسان فى عصر الإصلاح، فقد صار يعيش فى عالم ديناميكى دائم التغيّر. . فقد أصبحت حياته سعيا وعملا». . وأن «العلم والثروة والتكنولوچيا، فضلا عن أنها أسباب، إنما هى نتائج لهذه الحقيقة»[٢].

وإلى البروتستانتية - بتفرُّعاتها المختلفة - يعزو (بلاو) ذلك التغيُّر الأيديولوچى الذى حدث فى مختلف جوانب الحياة فى أوربا فى عصر الإصلاح، فإن «حركة الإصلاح الدينى - وخصوصا دعوة كالفن - الذى استمدّ البيوريتان Puritans[*] عقائدهم الدينية منه - كان من نتائجها الاجتماعية - بغضّ النظر عن مغزاها الروحى - التقشف فى الحياة الدنيا. . أى أن يروض المرء نفسه على أن يبذل - فى القيام بعمله أو مِهنته - قُصارى جهده. . والبروتستانتى ليس له من بابا أو كاهن، يزوّده بالإرشادات الروحية، ويُحلُّه من خطاياه، بل يجب عليه - فى النهاية - أن يعتمد على ضميره وعلى إيمانه، مما يشجع على ظهور نظام خاص، يفرضه الرجل على نفسه. وإن هذا الإنكار الشديد للملذات والعواطف - الذى يتمثل فى قوانين البيوريتان الصارمة، التى يطلق عليها اسم (القوانين الزرقاء). . يولّد فى النفس اتزانا وتجرّدا، يمهّدان الطريق للمنهج العقلى».

= فيما بعد، حيث كان ماركس قد أعدّ هذا البيان قبيل ثورات ١٨٤٨ فى أوربا، وقد استفاد من أسباب فشل تلك الثورات، فأدخل تعديلات على بيانه، ظهرت فى الجزء الأول من كتابه (رأس المال)، ثم أصدر إنجلز Engels الجزءين الثانى والثالث، بعد وفاته.

(1) Wiliam Henry Hudson; Op. Cit., p.3.

(2) Robert Ulich; Op. Cit. p. 45.

(*) البيوريتان Puritans هم جماعة من المتطرّفين البروتستانت الإنجليز، انشقُّوا على الكنيسة الإنجليكانية الإنجليزية، التى اتخذت موقفًا وسطا بين الكاثوليكية والبروتستانتية، والتى كانت تؤيدها الحكومة الإنجليزية. . وسبب هذا الموقف الوسط الذى اتخذته الكنيسة الإنجليكانية، وتمردّ عليها البيوريتان بسببه، هو الرغبة فى وضع حد للانقسام والصراع الدموى فى إنجلترا، بين أنصار القديم وأنصار الحديث.

«فالبروتستانتية إذن نقلت الحِرص المتقشف على العمل الشاق»، «من حياة الدير والتنسُّك، التى كاد هذا الحرص والتقشف يقتصر عليها من قبل.. إلى شئون الحياة الاقتصادية الدنيوية. ومع أن الغاية الصريحة من حركة الإصلاح الدينى كانت تتعلق بالحياة الأخرى، لا بالحياة الدنيا، إلا أن الاستعداد النفسى الذى خلقته، كان من نتائجه التى يُحسَب حسابُها، العمل على قلب أوضاع العمل الدنيوى».. و«لولا هذا الاستعداد والإقبال على الجهد غير المنقطع، والمسلك العقلى، باعتبارهما قيمتين أخلاقيتين بحدّ ذاتهما، لما قامت الرأسمالية، ولما قامت كذلك البيروقراطية المكتملة النضج، لأنها هى أيضا تعتمد على المسلك العقلى»[١].

ويؤكد هدسون Hudson هذه الحقيقة بقوله عن الإصلاح الدينى وما أحدثه: «لقد انتشرت روح جديدة فى كل مكان. لقد وُجدت روح الإصلاح فى السياسة وفى المجتمع، وفى العِلم والفلسفة والدين، وفى الأدب والفنّ.. أو على حدّ تعبير الأستاذ جب Prof. Jebb: (إن الإصلاح فى أوسع تعريفاته، هو عملية تطوُّر، أو نقل لأوربا، من النظام المتأخر إلى النظام الحديث»[٢].

وقد انعكس ذلك التغيُّر الأيديولوجى الذى حدث فى عصر الإصلاح على التربية الأوربية بشكل واضح.. فقد خلقت التغيُّرات - مع كل مساوئها - جوّا صالحا للتعليم.. إذ اقترنت النهضة فى كل مملكة من ممالك أوربا بفتح المدارس، ونشر التعليم.. أى خلقت الأداة التى تساعد على نشر الفضيلة، وتهذيب الناس بوسائل الدعوة والإقناع، التى كثيرا ما تنجح حيث لا تنجح وسائل الإرغام»[٣].. ولذلك يرى أوليخ Ulich أن «تاريخ النظم التعليمية الحديثة يبدأ فى أوربا مع مطلع القرن السادس عشر»[٤] - أى مع حركة الإصلاح الدينى به[٥].. كما يرى تيلور Taylor وزملاؤه أنه

---

(١) بيتر م. بلاو: **البيروقراطية فى المجتمع الحديث**، ترجمة إسماعيل الناظر، ومعد كيالى، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦١، ص٥٢، ٥٣.

(2) William Henry Hudson; Op. Cit., p. 3.

(٣) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص٢٨.

(4) Robert Ulich; Op. Cit., p. 52.

(٥) ولذلك جعلنا الحديث عن الأيديولوجيا والتربية فى عصر الإصلاح، جزءًا من هذا الفصل، رغم أنه ينصبّ على العصور الحديثة.

«إلى حركة الإصلاح الدينى البروتستانتى، تعود فكرة التربية الحُرّة Liberal Education، التى تقوم على تأكيد الإحساس الفردى، والعقل الفردى، ضدّ المذاهب الكنسية، وتحكُّم الكنيسة»[1].. ويرى كاندل Kandel أنه إلى هذا العصر تعود المدارس الثانوية الحديثة، وتعود الاقتراحات العديدة بشأن «التعليم الأوّلى العام، الذى لم يمكن الوصول إليه حتى القرن التاسع عشر، تحت تأثير كل من الثورة الصناعية، والحرية السياسية، أو نشوء القومية.. أو تحت تأثيرها جميعا»[2].

كذلك يلاحظ هدسون Hudson أن «التربية فى عصر الإصلاح قد صار يُنظر إليها على أنها تُعِدّ للحياة، وعلى أنها أصبحت ضرورة اجتماعية»[3].

ويلاحَظ أن هذه النظم التعليمية الحديثة بدأت أول القرن السادس عشر، مع بداية ثورة الإصلاح، فى البلاد البروتستانتية، التى أخذت بالإصلاح الدينى، دون البلاد الكاثوليكية، ثم انتقلت منها بعد ذلك إلى البلاد الأوربية.. فقد كان من نتيجة حركة الإصلاح البروتستانتى، أن «دعا لوثر بلَديات المدُن الألمانية إلى فتح المدارس، وحضّ الآباء على إرسال أولادهم إليها، كما حمَل أحدَ أتباعه المشاهير، المدعُوّ ميلانكتون، أمير ساكسونية، على إصدار أمر سنة ١٥٢٨، بتأسيس المدارس فى كل قرية ومدينة.. وكان ذلك بدءَ انتشار المدارس فى المدُن والقرى، لا فى ألمانيا وحدها، ولكن فى كل البلاد التى انتشرت البروتستانتية فيها، فى شمال أوربا والجُزُر البريطانية، والولايات المتحدة الأمريكية»[4].

وكان ذلك - فى الوقت ذاته - بداية فكرة التعليم الإلزامى فى العصر الحديث، فقد «جعلت بعضُ الولايات الألمانية التعليمَ الأوَّلىّ إجباريا على الأطفال»[5].

---

(1) Harold Taylor and others: **The Goals of Higher Education**; Harvard University Press, Cambridge, 1960., p. 10.

(2) I.L Kandel: **Comparative Education**; Op. Cit., p. xv.

(3) William Henry Hudson; Op. Cit., p.149

(٤) كتور متى عقراوى: «فلسفة تربوية متجددة، وأثرها فى التعليم الإلزامى: نشأته، أهدافه، مغزاه»، **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدد**، دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦، ص١٠٨.

(٥) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **دراسات فى التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ٢٠٤.

غيـر أنه يجب ألا يُفهَم من ذلك أن عـصر الإصلاح قـد تمكن من إزالة سلطان الكنيسـة تماما، وانتزاع التعليم من بين أيـديها، ليُوضَع فى يد الدولة، فقـد فشلت كل الجهـود السابقة للتـخفيف من سـيطرة الكنيسة علـى شئون التعـليم.. وكل ما أتى به الإصـلاح هو أنه «أوجد مـبدأ جـديدا، وهو مـبدأ الشـراكة بـين الكنيسـة والدولة فى الإشراف على هذه الشئون»[1]، بعد أن كانت الكنيسة تستبدّ - وحدَها - بها قبل عصر الإصلاح.

ثالثا: الأيديولوجيا والتربية فى عصر النهضة:

يميل بعض المؤرخين إلى إطلاق اسم واحـد على عـصرى الإصـلاح والنهضـة، فيسمّونهما معا بعصر الإصلاح Reformation، أو عصر النهضة Renaissance، على أساس صعوبة الفصل بينهما من جانب.. وعلى أساس أنه لا يوجد وقت محدّد، يمكن أن يكون فاصلا بين العصرين من جانب آخر.. وهؤلاء المؤرخون على بعض الحق فيما يذهبون إليه، فـإن الفصل الزمنى بين هذين العصرين من جانب، والفـصل بينهما وبين العصـور الوسطى من جانب آخـر، أمر مسـتحيل. ذلك أن «تحـديد تاريخ معـيّن لبدء الإصلاح» - على حدّ تعبـير هدسون - «أمر مستحيل.. فقـد انتهت العصور الوسطى فى أوقات مـختلفـة، ليس فقط فى الدول المختـلفة، بل وفى ميـادين النشاط المخـتلفة كذلك»[2].

ثم إن التعبير بلفظ النهضة - على حدّ تعبير جودسل Goodsell - «يعنى النهضة الفجائية للطاقة البنّاءة، والتغيّر السريع فى الاهتمامات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية للدول الأوربيـة.. ومثل هـذه النظرة غيـر صحـيحـة تماما»، «فـإن كل هذه التأثيرات كانت تعمّل لعدّة قرون فى الخفـاء، وليست النهضة إلا إشارة البدء فى حصد ثمارها فقط»[3].

ومع ذلك، فإن هناك مـلامح عامة، يمكن - فى ضـوئها - أن نفرّق بين عـصر الإصلاح وعصر النهضة من جانب، وبينهما وبين العصور الوسطى من جانب آخر. لقد كانت العـصور الوسطى عصـور جمود وتخلُّف، وسـيطرة للتقاليـد وللأوضاع الظالمة،

(١) المرجع السابق، ص٤٠.

(2) William Henry Hudson; Op. Cit., p. 3.

(3) Willystine Goodsell; Op. Cit., pp. 236, 237.

ومقاومة لكل تجديد، أو تفكير فى هذا التجديد.. وذلك لأن التقاليد والقِيم والنظم كانت تبدو كما لو كانت منزَّلة من السماء.. والمنزّل من السماء يجب أن يقدس.. ولم يبدأ (الشك) فى هذه التقاليد والقِيَم والنظُم، إلا فى أواخر العصور الوسطى.. فلما كان عصر الإصلاح، بدأ التفكير فى التغيير، وتم هذا التغيير فعلا، وكان هذا التغيير تغييرا جذريا عميقا.. إلا أن التغيير - فى حدّ ذاته - يعنى الاضطراب وعدم الاستقرار وعدم وضوح الرؤية، ومن ثم فالتغيير يعنى عدم الاستقرار فى النظم، والتزلزل فى القيم، وصولا إلى الاستقرار، الذى تحقّق بالفعل فى عصر النهضة - كما سنرى.

ولعل أوضح الأمثلة على هذا الاضطراب وعدَم الاستقرار، ما حدث فى إنجلترا فى عصر الإصلاح، «حيث اضطربت شئون البلاد سنوات طويلة.. وضاعف من هذا الاضطراب تناقضُ سياسة الملوك الذين توالوا على العرش من أسرة تيودور.. فإن إرغام البلاد على اعتناق المذهب البروتستانتى فى عهد إدوارد السادس، لم يورّث البلاد إلا الفوضى والانقسام، كما أن عودة الكاثوليكية بحذافيرها فى العهد التالى، وهو عهد الملكة مارى، أدّى إلى الفتنة والهياج.. ولذا حُسِمت المشكلة الدينية فى عهد الملكة إليزابث، باتخاذ موقف وسط بين الفريقين المتنازعين، وذلك بإعادة كافة المظاهر الخارجية للكنيسة الكاثوليكية، كزينة الكنائس وطقوس العبادة وملابس القسوس، وغيرها من المظاهر.. أما العقائد الدينية، فقد حُولّت تحويلا يتفق ومذهب كالڤن، فنشأت مِن ثَمّ كنيسة خاصة بإنجلترا، أُطلِق عليها اسم الكنيسة الأنجليكانية.. كنيسة تعزّزها سلطة الحكومة، وتطارد الخارجين عليها من المتطرفين البروتستانت، وقد عُرفوا باسم (البيوريتان Puritans)، وكذلك المتطرفين من الكاثوليك.. إلا أن البيوريتان انضمّوا إلى جانب الأنجليكان، فى وقت تعرضت فيه المذاهب البروتستانتية جميعا لخطر داهم»[1].

ولما كان عصر النهضة.. كانت أوربا قد وصلت إلى (شىء) من الاستقرار، وكان الصراع الفكرى والدينى فيها قد وصل إلى نهاية، قد تكون مختلفة من بلد أوربى إلى آخر، اختلافا كبيرا أو صغيرا.. ولكنه وصل إلى نهاية على كل حال.

(١) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص٥٥، ٥٦.

والاستقرار - مجرد الاستقرار - يعنى الانطلاق إلى الأمام، أو الانتكاسة إلى خلف.. وفى حالة أوربا كان الاستقرار يعنى الانطلاق إلى الأمام، فقد كانت القيود التى حطّمها (الإنسان) الأوربى كثيرة.. وما إن حطّمها حتى انطلق يفكّر ويبتكر، ويعمل على تغيير عالَمه الذى يعيش فيه، ولذلك أُطلق على هذا العصر اسم «عصر اكتشاف الإنسان»، تماما مثلما «أُطلق على العصور الوسطى عصر الإيمان.. أو بعبارة أخرى عصر السلطة، حيث لم يكن العقل حرّا»[1].

وفى عصر (اكتشاف الإنسان) هذا - عصر النهضة - بدأ التحرّر العقلى من سلطان الكنيسة، وبدأت الكنيسة الأوربية (تنزوى) فى رُكن ضيق من أركان الحياة لا تتعدّاه، وبدأ الانطلاق وراء العلم.. العربى، والقديم.. وبدأ هذا العلم (الجديد) يفرض نفسه على مناهج التعليم فى المدارس والجامعات، وبدأت (أكاديميات العلوم) تفرض نفسها على واقع المجتمع الأوربى، فقد أُنشئت (الجمعية الملكية للعلم التجريبى) فى إنجلترا سنة ١٦٦٣، كما أُنشئت أكاديميات علمية متنوعة فى القارة»[2]، فأنشئت «الجمعية العلمية البروسية سنة ١٧٠٠. وبنهاية القرن الثامن عشر، كانت هناك جمعيات علمية فى معظم دول غرب أوربا، بينما أُلّفَتْ الأكاديمية الأمريكية فى أمريكا سنة ١٧٤٣، والأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم سنة ١٧٨٠»[3].

ويرى تيرنر Turner أن إنشاء هذه الأكاديمية يُعتبر «حدثًا على أكبر جانب من الأهمية فى تاريخ العلم. إن اجتماعات الزملاء، جمعت بين الباحثين فى مختلف الميادين، وكان تبادُل الآراء - فى حدّ ذاته - ذا قيمة لتقدّم العلم»[4].. كما يرى لانسلوت هوجبن أن أكاديميات العلوم الإنجليزية - مثلا - كانت وراء ما تفجّرَ فيها من (ثورة صناعية) رائدة، فى العصر التالى (١٧٥٠ - ١٨٥٠)، حيث يؤكد قوة العلاقة

---

(1) Christopher Lloyd: **Democracy and Its Rivals, An Introduction to Modern Political Theories**; Longmans & Green and Co., London, 1940, p.68.

(٢) د. م. تيرنر (مرجع سابق)، ص٧٧.

(3) **Encyclopaedia of the Social Sciences**, Volume Thirteen, Puritanism - Service; The Macmillan Company, New York, 1962, p. 330.

(٤) د.م. تيرنر (مرجع سابق) ص٧٧.

«بين قادة العلم فى اسكتلندا، وبين قادة الصناعة الإنجليزية، فى فترة نموّ الثورة الصناعية»[1].

كانت الرأسمالية الغربية النامية تحتاج إلى العلم، لتستطيع أن تقف على قدميها، وتنافس المؤسسات الرأسمالية الأخرى.. وكان العلم يحتاج إلى الرأسمالية، ليحصل منها على ما يحتاج إليه من مال، يشترى به الأدوات والمعدّات، ويوفر به الأمن والحياة الكريمة للعلماء.

ولكن تبعية العلماء للرأسمالية، صارت - فى حدّ ذاتها - مشكلة تعوق تقدم العلم، لأنها قد تؤدّى إلى التدخل فى الحرية الأكاديمية للعلماء.. ومن ثم سعى بعضهم إلى (تحرير العلم) من هذه التبعية.. وقد تمكن بنجامين تومبسون، فى نهاية القرن الثامن عشر، وأوائل القرن التاسع عشر، «من وضع البحث العلمى فى خدمة المجتمع، فأسّس - بالاشتراك مع بعض أصدقائه من أصحاب المناصب الرفيعة - جمعية كرّست جهودها لتقدّم الفيزياء والكيمياء، عُرفت باسم المعهد الملكى لبريطانيا.

وقد عمِل المعهد، على تحرير العلماء من الناحية المالية، فوضع تحت تصرُّفهم المال الوفير، عن طريق مَنحهم مناصب الأستاذية، واتبع تقليدا حميدا، فلم يثقل على العلماء بأعباء التدريس، بل اكتفى بأن يحاضروا عن أبحاثهم، وعن التقدّم العلمى فى ميدانهم الخاص وحسب»[2].

وعن طريق هذه الأكاديميات العلمية الوليدة، بدأ «العلم الجديد يَرسَخ فى التربة الأوربية»، «وتعدّدت، مؤسّساته فى معظم أنحاء أوربا»، «وامتدت خطواته من الفلَك إلى الميكانيكا والطبيعة والكيمياء، ووَضُحت ميزاته وأهدافه»[3].. وهى خدمة الصناعات الوليدة، فى ظل الرأسمالية الغربية النامية، وخدمة المجتمع الغربى، وزيادة سيطرته على الطبيعة.. ولذلك يفرّق إميل بربيه، بين نوعين من المعرفة.. بين «المعرفة التى تُعَدُّ تحويرا لوجودنا الذاتى، وبين المعرفة التى تُعتَبَر نموّا مطّردا لقُدرتنا على الأشياء»[4].. والنوع الأول من المعرفة شبيه بتلك المعرفة التى كانت معرفة

---

(١) لانسلوت هوجبن: **العلم للمواطن**، الجزء الثالث (مرجع سابق) ص٩٠.

(٢) ك. ر. تيلر (مرجع سابق)، ص٣١.

(٣) دكتور رءوف سلامة موسى (مرجع سابق)، ص٣٧.

(٤) إميل بربيه: **اتجاهات الفلسفة المعاصرة**، ترجمه دكتور محمود قاسم، راجعه دكتور محمد القصاص، رقم (١٠) من (الألف كتاب)، دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦م، ص٢٠.

من أجل المعرفة ذاتها.. والنوع الثانى من المعرفة شبيه بتلك المعرفة التى كانت موجودة فى روما فى عصرها الإمبراطورى، والتى كانت معرفة من أجل السيطرة على الطبيعة.. ولذلك فهو يرى أن الحضارة الحديثة قد نشأت «منذ القرن السادس عشر على وجه الخصوص، من انجذابنا المتزايد المطّرد، نحو الصورة الثانية من المعرفة»[1]، التى تهدف إلى السيطرة على الطبيعة.. ولذلك تميز القرن السادس عشر بالاختراعات العديدة التى ولّدتها هذه المعرفة، حتى إن (هوجبن) يميل إلى «اعتبار القرن السادس عشر قرن الاختراع»[2].

وبهذه الطريقة، صارت المعرفة فى عصر النهضة الأوربية «قوة، استطاع الإنسان أن يسخرها للسيطرة على بيئته، وأن يستأصل شأفة أعدائه»[3].. فدخلت المعرفة - بذلك - لأول مرة - فى الصراع الدائر بين القوى الاجتماعية المختلفة فى أوربا، وكان دخولها أوضح فى العصرين التاليين: عصر التنوير، ثم عصر التوسع الاستعمارى الكبير فى القرن التاسع عشر - كما سنرى.

وقد فتح انتصارُ البروتستانتية فى الغرب الطريقَ أمام هذا التقدّم العلمى الكبير، كما فتح الطريق - فى الوقت ذاته - أمام ازدياد سلطان الدولة، فى مقابل انكماش سلطان الكنيسة.. وقد زاد هذا السلطان الذى حصلت عليه الدولة فى القرن السابع عشر - عصر النهضة، حيث «أعادت فيه أوربا بناء النظام السياسى، الذى تصدّع فى القرن الماضى، من جرّاء منازعات الإصلاح الدينى.. وفيه التجأت الدول المختلفة إلى الملكية المطلقة، لإنقاذ البلاد من وهدة الانحلال والفوضى». «وقد كان الدافع لتعزيز سلطة الملكية، هو الزعم السائد أن الملكية هى السياج الذى يقى البلاد خطرَ الفوضى والانقسام»[4].

---

(١) المرجع السابق، ص٢١.

(٢) لانسلوت هوجبن: العلم للمواطن، الجزء الثالث (مرجع سابق)، ص٥.

(٣) السكان والسياسات الدولية، إشراف فيليب هوسر، ترجمة الدكتور خليل حسن خليل، مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٣، ص٤، من المقدمة، للدكتور سعيد النجار.

(٤) محمد قاسم وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص٥٨.

وقد اتجهت الملكية، فى بسط نفوذها وسيطرتها على النفوس، إلى التمكين لهذا التغيّر الأيديولوجىّ الجديد، الذى فرض نفسه على الحياة فى أوربا، متمثلا فى إرساء دعائم هذا العلم الجديد.. ومن ثم كان بلاط الملوك ذاته، هو مَلاذ هذا العلم وحاميه، فقد فتحت البلاطات أبوابها للعلماء، وزوّدتهم بما يحتاجون إليه من مال، للقيام بالبحث العلمى، وزوّدت الأكاديميات العلمية بكل ما تحتاج إليه من دعم وتأييد وحماية.. وقد «كان ما أسبغه الملوك الإنجليز (مثلا) على الجمعية الملكية فى لندن (تأسست عام ١٦٦٢)، دليلا إيجابيا على المكانة التى يحظَى بها البحث العلمى، فى نهاية القرن السابع عشر»[١].

وكانت الملَكية ترى فى التمكين لذلك التغيّر الأيديولوجى الجديد، تمكينا لها ذاتها، لأنها - بذلك - كانت تهدم نفوذ الكنيسة ورجالها، وكانت تجعل البلاط الملكى يحتل فى النفوس، ما كانت تحتلّه الكنيسة فى العصور الوسطى.

ومثلما كان البلاطُ يحتضن البحث العلمى ويشجّعه، كان يسعَى لدعم السيطرة الملَكية على كل شئون البلاد، ويسعَى لجعل نفسه محور الحركة الثقافية فى المجتمع الجديد، كبديل للكنيسة التى طالما نافسته فى هذا الأمر.. «وكانت هذه المحاولات لجعل البلاط محورَ الحياة القومية، وهذا التنظيم الدقيق للتجارة والصناعة، وهذا الدفع المقصود للتجارة والصناعة، وهذا التقدّم فى الأحوال الاجتماعية، وهذا الاهتمام بتربية الشعب وتنويره، وتشجيع الميول المختلفة، وإعادة تنظيم النظم الإدارية والقضائية.. كل ذلك كان يخدم - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - هدفا واحدا، هو - على وجه التحديد - تركيز كل أمور الحكومة فى أيدى الحاكم»[٢].

وقد كان من نتائج ازدهار البحث العلمى فى عصر النهضة، واحتضان الملوك له - كما سبق - آثاره الكبيرة فى المجتمعات الأوربية، فى هذا العصر والعصور التالية.. فلقد أدّى إلى زيادة المخترعات، ابتداء من القرن السادس عشر - قرن الاختراع - كما سبق. ويلخص لانسلوت هوجبن هذه الحقيقة فيما يستعرضه من «نتائج هذه

(١) ر. هـ. بك: **التاريخ الاجتماعى للتربية**، ترجمة الدكتور محمد لبيب النجيحى وآخرين، رقم (٢) من (المكتبة التربوية)، إشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيحى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣، ص١١٨.

(2) Sylvia Benians; Op. Cit., p. 166.

الاكتشافات» - نقلا عن «باكون فى كتابه Novum Organum»: «يجدر بنا أن نتمعّن فى قوّة الاكتشافات، وفى مفعولها ونتائجها.. وهذه الصفات لا تظهر بوضوح، أكثر ما تظهَر به فى الاكتشافات الثلاثة التى كانت مجهولة للقدماء - ألا وهى الطباعة والمفرقعات والمغناطيس، وذلك لأن هذه الاكتشافات الثلاثة غيرّت تماما صورة وحالة الأشياء فى العالم بأكمله.. أثّر الاكتشاف الأول فى الأدب، والثانى فى الحرب، والثالث فى الملاحة.. وقد تبعت ذلك تغيّرات لا حَصرَ لها»(١)، فيما يسمّيه آلفن تُوفْلَر بحضارة الموجة الثانية، حيث «كانت الأسرة فى مجتمعات الموجة الأولى تعمل فى البيت أو الأرض، كوحدة اقتصادية متكاملة، ثم يوجّه الانتاج لِيُستَهلك فى القرية أو الإقطاعية، فكانت حياة البيت منصهرة مع حياة العمل ومتضافرة».. «ثم جاءت الموجة الثانية التى حولّت العمل من الأرض إلى المصنع.. هذا العمل الذى تميز بمستوى عال من الاتكالية المتبادلة»(٢).

وقد انعكس هذا التطور الأيديولوچى فى عصر النهضة - متمثلا فى التقدّم العلمى، وزيادة سلطان الملوك - على التربية فى هذا العصر، «فإن هذا الاهتمام بالتكنولوچيا، أو العلوم التطبيقية، كان مقدمة للاحترام الذى جاء مؤخرا للدراسات التطبيقية، وربما للتعليم المِهنى على المدى البعيد»(٣).

وفى أواخر هذا العصر، ظهرت الفكرة الليبرالية للجامعة فى ألمانيا، بتأسيس جامعة هالى 'Halle سنة ١٦٩٤، وقد وهبت نفسها للعلم والبحث العلمى الحقيقى، وبدأت تشغل نفسها بمشاكل المجتمع الألمانى. وقد نضجت هذه الفكرة فى العصر التالى -عصر التنوير- وزادت نضجا فى القرن التاسع عشر - كما سنرى عند الحديث عنهما.

ويرى هدسون Hudson أن العلوم الجديدة قد بدأت تفرض نفسها على برامج التعليم فى المدارس الثانوية، وأن إنجلترا كانت هى الرائدة فى هذا المجال، حيث أُنشئت فيها «مدرسة سانت پول الثانوية St. Paul Grammar School .. المدرسة الأولى فى إنجلترا، التى اهتمت بالدراسة الجديدة»(٤).

---

(١) لانسلوت هوجبن: العلم للمواطن، الجزء الثالث (مرجع سابق) ص٥.

(٢) آلفن توفلر: حضارة الموجة الثالثة، ترجمة عصام الشيخ قاسم، الطبعة الأولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، دار الكتب الوطنية، بنغازى ١٩٩٠، ص٥٢، ٥٣.

(٣) ر. هـ. بك (مرجع سابق)، ص١١٨.

(4) William Henry Hudson; Op. Cit., p.67.

وإلى هذا العصر، يعزو أوليخ Ulich النظُم التعليمية الحديثة فى الغرب[1]، من حيث ارتباط التعليم بالحياة، ونشوء فكرة التعليم العامّ الإلزامى، واعتبار التعليم مسئولية قومية، بهدَف خلق (المواطن) الصالح.

ومثلما بدأ نشـاط الملوك يظهَر فى مختلف مجـالات الحياة القومية، كـما سبق، بدأت محاولات جادة لإخضاع التعليم لسيطرة الدولة، وجعلِه تحت إشرافها، ونزعِه من يد الكنيسة، التى استـبدّت وحدها بالإشراف عليه قرونا.. وكان ذلك مقـدمة، لتحقيق ذلك بصورة عملَية فعالة، فى العصر التالى.

رابعا: الأيديولوچيا والتربية فى عصر التنوير:

كانت ملامح الحياة فى عصر النهضة مجرد خطوط عريضة، غير محددة تماما فى كثير من الأحيان.. ولكن هذه الخطـوط العريضة بدأت تتبلور، فى عصر التنوير، حيث تجـمّعت الخـيوط لتكون (مَـعـالم) على طـريق الحيـاة فى الغــرب.. فى أواخـر هذا العصر.

كان اكـتشـاف ما فى العلم من (قوة)، بـظهور (بعض) المختـرعات فى العـصر السابق، مفجِّرا للثورة الصناعية، التى تفجَّرت فى إنجلترا فى هذا العصر، والتى انتقلت - بعدها - إلى بقية أنحاء أوربا، فقلبت الحياة فيها رأسا على عَقِب.

وكان اكتـشاف الإنسان لنفسـه فى العصر السابق، هو الذى وضع حـدّا للملَكية المطلقـة، وأطلق طاقات الإنسـان المبدِعة فـى هذا العصر، وجـعله (يثور) علـى كل ما يتنافى مع (إنسانيته).

وكان جَعْل بلاط الملوك محوَر النشـاط القومى فى العصر السابق، هو الذى خلق المفهوم الجديد، الذى وجّه الحياة الأوربية فى هذا العصر، وهو مفهوم (القوميات).

وقد كانت كل هذه الألوان من النشاط.. تسير معا.

وكان عصر التنوير عصرَ تجميع الخـيوط التى شكّلت معالم الحياة فى الغرب، فى القرنين التاسع عشـر والعشرين، ثم فى القرن الحادى والعشـرين.. ومن ثم كان عصر التنوير هو الآخَر عصرا قلِقا مضطربا، ولم يكن عصر استقرار، كما كان عصر النهضة.

---

(1) Robert Ulich; Op. Cit., p. 52.

وربما كان أصدق وصف لهذا العصر (عصر التنوير)، هو وصفه بأنه «عهد الملكية المستنيرة فى القرن الثامن عشر». . «فالحركة الفكرية التى غمرت أوربا فى هذا العهد، خلّفت الدولة الممثّلة فى مَلكيتها قوية قادرة متسلطة، كما كانت من قبل. . ولكنها أصبحت تُعنَى بمصالح الشعب، بدلا من العناية بمصالح الأسر المالكة وحدها. . أى أن الاستبداد القديم تحوّل إلى استبداد مستنير، يُعنَى بالتعليم، وتوحيد الضرائب، وتخفيف وطأة الحياة على الفقراء، وتحرير الأرقّاء، وتشجيع معاهد العلم والبحث. . وبالجملة، بعد أن كانت السياسة وحدها تستغرق كل الجهود، أصبح (المجتمع) مَركز العمل، ومِحورَ التفكير»[1]. . فعصر التنوير - على ذلك - هو عصر (الثورة)، بأوسع مفهوم لها وأعمقه، بحثا عن النفس. . وكانت (الثورة) هى الإطار الأيديولوچى الذى حدّد شكل الحياة فيه. . وكانت هذه (الثورية) هى التى جعلت البعض يرى أن «القرن الثامن عشر قد احتفظ لنفسه بمعظم مساوئ نظام القرون الوسطى. . الكنسية والاجتماعية، ولم يحتفظ بواحد من مزاياها»[2].

ويرى البنك الدولى أنه «حتى منتصف القرن الثامن عشر، كان التحسُّن فى مستويات المعيشة على الصعيد العالَمى لا يكاد يُذكَر، وكانت معظم البلدان تتقبل الفقر على أنه إحدى حقائق الحياة التى لا مناصَ منها، بل إن دخل الفرد كان - حتى وقت قريب يرجع إلى عام ١٨٢٠ - متماثلا فى مختلف أنحاء العالم. . وكان منخفضا جدا، ويتراوح من ٥٠٠ دولار فى الصين وجنوب آسيا، إلى ١٠٠٠ - ١٥٠٠ دولار فى أغنى بلدان أوربا، وكان زهاء ثلاثة أرباع سكان العالَم يعيشون على أقل من دولار واحد فى اليوم»[3].

ورغم ما كان فى تصوُّرات هؤلاء المفكّرين من هدوء، فقد كانت هذه التصوُّرات بمثابة (الوقود) الذى أشعل الثورات المسلحة فيما بعد، كالثورة الأمريكية للاستقلال، والثورة الفرنسية على الاستبداد، فلا يمكن - فى هذه الثورات الدموية - إغفال آراء مفكرين مثل لوك Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤)، ومونتسكيو Montesquieu

(١) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص٩٦.

(2) Sylvia Benians; Op. Cit., p. 131.

(٣) البنك الدولى: **تقرير عن التنمية فى العالم، ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، شن هجوم على الفقر**، مركز الأهرام للترجمة والنشر، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ٢٠٠١، ص٤٥.

(١٦٨٩ - ١٧٧٥)، ولاشالوتيه La Chalotais، وفولتير Voltaire (١٦٩٤ - ١٧٧٨)، وروسو Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨)، وغيرهم، ممن كانت آراؤهم - فى شكل الدولة ونظام الحكم وحقوق المواطنين - بمثابة (الوقود) الذى أشعل نار الثورة.. هنا وهناك.

وقد صَحِبَ هذه (الثورةَ) الهادئةَ فى مظهرها، الدموية فى حقيقتها وفى نتائجها، ثورة أخرى من نوع آخر، هى الثورة الصناعية Industrial Revolution (١٧٥٠ - ١٨٥٠)، التى تعنى «استبدال العمل اليدوى، بالآلات والماكينات، وظهور اختراعات أدّت إلى مَيكَنة صناعة الغزل والنسيج، وصناعة التعدين، واستخراج الفحم.. وتُوِّجت هذه الثورة فى الصناعة باكتشاف الطاقة البخارية»[١].

وقد بدأ استخدام الآلة فى الصناعة منذ عصر الإصلاح، إلا أن استخدامها كان محدودا.. ولم يمثل هذا الاستخدام (ثورة) فى الصناعة إلا «منذ نهاية القرن الثامن عشر، وبداية القرن التاسع عشر، باكتشاف الطاقة البخارية»[٢].

ولم تكن الآثار التى تركتها (الثورة الصناعية) أقل - بحال من الأحوال - من الآثار التى تركتها أفكار وآراء المفكرين والفلاسفة، الذين سبقت الإشارة إليهم.. بل لعلها كانت أعمق منها وأبعدَ أثرا.. فقد أدت الثورة الصناعية إلى ظهور طبقة العمّال، وازدياد أهميتها، وإلى نموّ حجم المدُن نمواّ واضحا، و«حدثت - نتيجة لذلك - تغيُّرات أهمّ فى العلاقات الاجتماعية»[٣].. كما «اعترى مجموعَ الأفكار والمعتقدات والتقاليد، التى توارثها الأوربيون منذ الأزمنة السحيقة، تحولٌ جوهرى عميق.. فإن تقدم علوم التاريخ والاقتصاد والطبيعة، وغيرة الباحثين الأمناء، وعديد المبتكرات الآليّة التى ابتدعتها قرائح المخترعين.. جعلت من أوربا مجتمعا جديدا، فى نواحى هامة»[٤]..

---

(١) حمدى مصطفى حرب: **التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع**، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١، ص١٢.

(2) F. H. Spencer: **Industry and Society, How We Work and How We Are Governed**: University of London Press Ltd., London, 1935, p. 26.

(٣) دكتور عز الدين فودة (مرجع سابق)، ص١٦٥.

(٤) هـ. أ. ل. فِشَر: **تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ - ١٩٥٠)**، تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع، (جمعية التاريخ الحديث)، دار المعارف بمصر، ١٩٥٨، ص٣٢١.

وإن كان ذلك كله قد بدأت شرارته فى القرن الثامن عشر، حتى إذا جاء القرن التاسع - كما سنرى - كان كله قد تحوّل إلى حقيقة واقعة.

ويرى بعض الدارسين أن الثورة الصناعية قد أدّت إلى «التساوى الفعلى بين الناس»[1]، وأنها هى التى أدّت إلى العديد من (الثورات) السياسية التى تميز بها الغرب فى هذا العصر وفى العصور التالية، والتى كانت «إشارات لروح نامية للديمقراطية»[2] .. وأنها أدّت - فى الوقت ذاته - إلى ارتفاع «معدل الزيادة فى السكان، وفى الدخل الفردى»، «بدرجة لا مثيل لها من قبل»[3]، وأنها كانت «سببا فى نموّ وضغط السكان، أكثر من كونها نتيجة لها»[4].

ويراها بعض الدارسين - من ناحية أخرى - انتكاسة بالبشرية إلى عهود البربرية القديمة، فجون ديوى (١٨٥٩ - ١٩٥٢) يراها - «فى مُجملها - هى الإقطاع القديم، يعيش فى مصرف، بدلا من أن يعيش فى قلعة»[5].. وأرنولد توينبى (١٨٨٩ - ١٩٧٥) يراها السبب فى «نوبة الحروب الوحشية الغربية الحديثة، التى بدأت فى القرن الثامن عشر، والتى لم تقف عجلتُها فى القرن العشرين»[6].

ويلخص لنا برتراند رَسل آثار هذه (الثورة الصناعية)، المبنيّة على العلم، فى حياة أوربا، بقوله: لقد سار العلم - «من حيث هو معرفة - فى تقدم سريع جدا فى القرنين السابع عشر والثامن عشر، ولكنه لم يبدأ يؤثر فى نهج الإنتاج، إلا فى أواخر القرن

---

(1) Robert O'Brien and The Editors of Life: **Machines**; Life Science Library, Time - Life International (Nederland), N.V., 1965, p. 7, from the Introduction, by Henry Ford II.

(2) Willystine Goodsell; Op. Cit., pp. 428.

(٣) جوزيف سبنجلر: «السكان كعامل فى التنمية الاقتصادية»، الفصل الثامن من: **السكان والسياسات الدولية**، إشراف فيليب هوسر، ترجمة الدكتور خليل حسن خليل، مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٣، ص١٧٥.

(٤) المرجع السابق، ص١٨٧.

(٥) جون ديوى: **الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى**، ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى، مؤسسة الخانجى بالقاهرة، ١٩٦٣، ص٢٣١.

(٦) أرنولد توينبى: **الحرب والمدنيّة**، ترجمه أحمد محمود سليمان، راجعه الدكتور محمد أنيس، رقم (٥٠٧) من (الألف كتاب)، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٤، ص١٩.

الثامن عشر. ولقد كان تغيُّر وسائل العمل منذ قدماء المصريين إلى عام ١٧٥٠، أقل من تغيّرها من عام ١٧٥٠ حتى يومنا هذا»[1].. ومعنى ذلك أن العالم المعاصر تغيّر - بسبب التقدّم العلمى - فى مائتى سنة، تبدأ بالثورة الصناعية فى الغرب، أكثر مما تغيّره فى ستة آلاف سنة، سبقت هذه الثورة - الصناعية.. وكان ذلك مما ولّد (الثورات المسلّحة)، التى اتّسم بها عصر التنوير، ابتداء من الثورة الأمريكية للاستقلال، والثورة الفرنسية على الظلم.. وانتهاء بالثورات القومية فيما بعد.

وقد بدأت هذه (الثورات المسلحة)، بصدام (مَصالح) بين إنجلترا وفرنسا منذ عصر النهضة، محوره هو المستعمرات، التى سعت كل من الدولتين إلى بسط نفوذها عليها، فى الهند وأمريكا وكندا.. وقد استمر هذا النزاع بين الدولتين فترة طويلة، بلغت «نحو مائة عام، فقد بدأ فى أواخر القرن السابع عشر، واستمرّ - من غير هوادة - إبان القرن الثامن عشر، ولم ينته إلا بعد موقعة واترلو عام ١٨١٥»[2].. وكان هذا النزاع مسلحا بشكل سافر تارة، كما كان مستترا، يدور من وراء ستار، من خلال التحريض والتآمُر، تارة أخرى.

ومن أمثلة النزاع المستتر، ما حدث من فرنسا عندما شبّت الثورة الأمريكية على إنجلترا، بهدف تحرير أمريكا من الاستعمار الإنجليزى (١٧٥٥ - ١٧٨٣).. فقد رأى زعماء الثورة الأمريكية أنه لاسبيل إلى تحرُّرهم من إنجلترا «إلا بإعلان استقلال البلاد، والانفصال عن إنجلترا، حتى تشتّد روح مقاومة الأهالى»؛ ولذلك «اجتمع ممثلو الولايات فى مؤتمر فلادلفيا، فى يولية سنة ١٧٧٦، وأعلنوا استقلال الولايات الثلاث عشرة»[3] عن إنجلترا.. وقد انتهزت فرنسا هذه الفُرصة، فتدخلت إلى جانب الثوّار الأمريكيين، ولكنها لم تتدخل بصورة رسمية، بل سمحت للمتطوّعين بالاشتراك فى القتال، «ثم انتهى الأمر بدخول الحكومة الفرنسية الحرب، تحت ضغط الرأى العام الفرنسى»[4]. ورغم خروج فرنسا من هذه الحرب منتصرة، مع الثوار الأمريكيين الذين ناصرتهم.. فقد كان هذا التدخل مما عجّل بالثورة الفرنسية سنة ١٧٨٩.

---

(١) برتراند رسل: **النظرة العلمية**، تعريب عثمان نويه، مراجعة الدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن، الجامعة العربية (الإدارة الثقافية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص١٣١.

(٢) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص١١٢.

(٣) محمد أحمد أبو زيد طنطاوى وآخرون: **أوربا الحديثة، وعلاقتها بالشرق**، الطبعة الثالثة، دار العهد الجديد للطباعة، القاهرة، ١٩٥٩/ ١٩٦٠، ص١١.

(٤) الدكتور عبد العزيز محمد الشناوى: **دراسات فى تاريخ أوربا فى القرن التاسع عشر**، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٤، ص٥.

ذلك أن هذا التدخّل، قد أدّى إلى تفاقم الأزمة المالية فى فرنسا، مما أدّى - مع مشكلات الإقطاع، ونظام الامتيازات، والظلم الاجتماعى، والكبت السياسى - إلى أن يرى الفرنسيون أنه لا سبيل أمامهم سوى الثورة، وأن «ما أنجزه الأمريكيون بالثورة (١٧٧٦ - ١٧٨٣).. يستطيع الأوربيون أن ينالوا مثلّه بالإقدام والجرأة»[١].

وقد استطاع الفرنسيون - بالإقدام والجرأة بالفعل - أن يقتحموا سجن الباستيل فى ١٤ يولية سنة ١٧٨٩، وأن يحطّموا النظام القديم كله، ويُعدموا لويس السادس عشر، ويُعلنوا «حقوق الإنسان على أساس تعاليم روسو.. ومجملها أن الناس وُلدوا أحرارا متساوين فى الحقوق، وأن الغرض من الحكومات ضمان الحرية، والأملاك الشخصية، وصيانة الحقوق، وحماية الأرواح، ومنع المظالم.. وأن لكل أمة الحق فى مشاركة الحكومة فى وضع القوانين وتقرير الضرائب، ولها وحدَها السلطة العليا فى البلاد، وليس لأحد أن يستعمل هذه السلطة إلا بإرادتها»[٢].

وكانت هذه الثورة - بمبادئها البرّاقة - مُغرية بالثورة فى كل بلد أوربى، بحيث صار النظام الثورى الفرنسى، خطرا على كل نظام أوربى قائم.

بيد أن الثورة الفرنسية خيّبت آمال الجماهير، فلم يزد ما قدمته للشعب الفرنسى على سلسلة طويلة من سفك الدماء، باسم (حماية الثورة) من أعدائها[٣]، وإن استطاعت تأمين حدود فرنسا.. «غير أن الشعب ملّ هذه المشاهد الدموية التى كان يراها كل يوم، وأصبح يتوق إلى عهد تسود فيه السكينة والسلام، لا سيما أن الحجة التى كانت تُتَّخذ ستارا لهذه الفظائع، وهى سلامة الوطن قبل كل شىء.. قد باتت ولا محلّ لها، بعد أن تقهقر أعداء فرنسا، وأُخمدت الفتَن»[٤].. وباتت فرنسا - على كل حال - فى حاجة إلى رجل حازم، يعيد النظام والأمن معا إليها، ولكنها لم يتحقق لها ذلك إلا فى مطلع القرن التاسع عشر، فى ظل نابليون بونابرت (١٧٦٩ - ١٨٢١).

---

(١) هـ. أ. ل. فشر (مرجع سابق)، ص١.

(٢) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص١٣٣.

(٣) وهو قريب مما حدث، ويحدث، فى كثير من بلاد العالم الثالث، بعد حصولها على الاستقلال، وتولّى أمورها حكومات وطنية.. ثورية، بعد انقلابات عسكرية على نظُم الحكم التقليدية.

(٤) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص١٤٨.

كانت هناك فى كل مكان فى أوربـا (ثورة)، تسير فى اتجاه واحـد، هو تدعيم سلطان الدولة، على أن تقوم الدولة على قاعدة شعبـية. . أى (ثورة ديمقراطية)، قوامها (الإنسان)، ووحدتها (الدولة). . ولذلك لم يكن غريبًـا أن يبدأ هذا العصر بجان جاك روسّو (١٧١٢-١٧٧٨) وأن يُختم ببستالوتزى Pestalozzi (١٧٤٦-١٨٢٧)، وأن يكون محور آرائهما التربوية هو (الطفل)، لا (المادة) التعليمية، على أساس أن هذا (الطفل) هو أساس المستـقبل. . وأن تكون هذه الآراء الجديدة، هى (معالم طريق) التربيـة فى عصر التنوير، حتى لقـد عُدَّ بستالوتـزى فى وقته «أعظم مربّ حـرّ فى العالم دون منازع»، «وأُنشئت وفقًا لوجهة النظر الجديدة (التى تهتم بالطفل لا بالمادة) مدارس ابتدائية، أُلحقت بها مدارس لإعـداد المعلمين، وصارت هذه المدارس الجديدة نماذج احتـذتها المدارس فى جميع دول العالم، وتأثرت بها، وخاصة فى كل من أمريكا وفرنسا»[1].

كذلك قَوِىَ الاتجـاه - فى هذا العصر - إلى وضع شئون التـعليم تحت سيطرة الدولة. . وقد ظهر ذلك واضحًا فى دعوات كتّاب الثـورة الفرنسية، من أمثال لاشالوتيه La Chalotais . لقد «كان من أبرز الـظواهر فى القرن الثامن عشر، أنـه كلما قَوِيت حكومة وطنية، فى بـلد من البلاد الأوروبية، كلما ظهرت فكرة الرقـابة الوطنية على التعليم، ثم تعـدّى الأمر مجرد التـفكير فى بعض البلاد، إلى اتخاذ خطوات إيـجابية لتحقيق تلك الرقابة على تعليم الشعب، فى كل من ألمانيا وفرنسا. . فأنشأ فردريك وليم الأول، ملك بروسيا، بضـعة مئات من المدارس المختلفة الأنواع، منهـا المدارس المجانية لأبناء الفقراء واليتامى، ومنها المدارس الأولية. . كما أصدر قانونين للمدارس فى ١٧١٣، ١٧١٧، أجبر بمقتـضاهما الآباء على إرسال أبنائهم للمدارس، وأصدر - فـيما بعد - فردريك الثانى قانونًا للمدارس فى ١٧٦٣، وضع به الأساس لنظام قومى للتعليم. وكان على المدارس بمقتضى هذا القانون، أن تدرّس الدين والقراءة والكتابة والحساب، كما جعل الحضور إجباريا على الأطفال، من سن الخامسة حتى سن الثانية عشر.

ولما أُنشئت وزارة التعليم البروسيـة فى ١٧٨٧، وضعت التعليم الأولى والثانوى تحت رقابتها. . وهكذا أصبح التعليم فى بـروسيا منظمًا، تحت إشراف الدولة، فى نهاية القرن الثامن عشر.

---

(١) كارلتون واشبورن: التربية التقدمية ، ترجمة الدكتور محمد الهـادى عفيفى وآخرين، مراجعة وإشراف الدكتور أبو الفتوح رضوان، مكتبة مصر بالفجالة، القاهرة، ص٢٦.

أما فى فرنسا، فلم يكد القرن الثامن عشر ينتصف، حتى طالب الكثيرون بنظام تعليمى قومى، تحت سلطة الدولة ورقابتها.. وأن يكون التعليم عامًا ومجانيًا وإجباريًا مدنيًا». «وبمجـرد إعلان الجمهورية الأولى، صدر قـانون فى ١٧٩٤، يقضى بإنشاء مدرسة ابتدائية لكل ألف من السكان..»[1].

وأما فى إنجلترا، فقد جاء تدخل الدولة متأخرًا فى العصر التالى - كما سنرى - بسبب ظروف إنجلترا الخـاصّة، التى جعلت اللامركزية جزءًا لا يتـجزأ من أيديولوچيا الحياة فيها.

كذلك بدأت (العلوم الحـديثة) تفرض نفسهـا على برامج التعليم فى المدارس، وبدأت النظم التعليمية الأوربية تتطوّر، لتتفق مع مقـتضيات (الثورة الصناعية) والتقدم العلمى.. وبدأ (التعليم الفنى) يفرض نفسه على نظُم التعليم الأوربية، للوفاء بحاجات تلك (الثورة الصناعية).. وإن كان ذلك كله مقدمـة للتطور الكبير، الذى حدث فيما بعد، فى القرن التاسع عشر، كما سنرى.

خامسا: الأيديولوچيا والتربية فى القرن التاسع عشر:

وإذا كان عصر التنوير - كما سبق - هو عـصر (الثورة) بحثا عن النفس.. فإن القرن التاسع عشر هو عصر بلورة الآراء والأفكار، فقد تبلورت فيه - بسرعة - أحداث القرن الماضى.. وبفضل تبلوُرها، تحولّت (النظريات) إلى (واقع) حىّ.

وقد بدأ هذا القـرن باستقلال أمريكا عـن أوربا سياسيا، وإن ظلت تـابعة لها فكريا.. وكان هذا الاستقـلال السياسى مقدمة لاستقلالهـا الفكرى تدريجيا عنها فى القرن التاسع عشر، مما دفع بها إلى قيـادة العالم الغربى - الرأسمالى - كله فى القرن العشرين، ثم إلى قيادة العالم كله منذ بدايات العـقد الأخير منه، لتدخل القرن الحادى والعشرين قائدة له بلا منازع.

كذلك بدأ هذا القرن (التاسع عشر)، بتولّى نابليون بونابرت (١٧٦٩ - ١٨٢١) السلطة فى فرنسا، بتعيينه قنصلا مـدة حياته سنة ١٨٠٢، ثم إمبراطورا لفرنسا فى ٢ ديسمبر سنة ١٨٠٤، وظل على قمّـة السلطة حتى سنة ١٨٠٤. وكان تولّيه السلطة، مقدمة لتغـيّر جذرى كبير فى فرنسا، وفى أوربا كلهـا.. بل وفى العالم أجمع، كما سنرى.

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص٢٠٨، ٢٠٩.

وقد تولى نابليون السلطة، وفرنسا - بعد ثورتها على الملكية، وما تبع هذه الثورة من مؤامـرات وفتن داخلية - أشلاء ممزّقة، فـاستطاع أن يلمّ الشمل، ويوحّـد الكلمة، ويعبّئ الجهود والطاقات، ليجعل من (فرنسا العجوز)، (فرنسا الفتاة).

وبعد أن وحّد نابليون فرنسا، انطلق بها إلى الخارج، ليكوّن إمبراطورية ضخمة، ويُعيـد لفرنسـا هيبتـها التى فقـدتها.. ويؤدّب خـصومهـا، وخاصة جـارتيهـا: ألمانيا وإنجلترا.. وكان نابليون يرى أنه لم يُبعث ليُعيد لفـرنسا - وحدها - شبابَها، بل ليُعيد الشبـاب إلى أوربا كلها، بعـد أن حطّمتـها الفتن والقـلاقل، وأن أوربا لن يعود إليـها شبابهـا، إلا إذا خضعت له، ودانت لحُكمه - فهـو - وحدَه - القادر على ذلك[1]..

ومن ثم بدأت دول أوربا تحسّ بخطر نابليـون عليها.. وقـد أحسَن وليم پت William Pitt، رئيس وزراء بريطانيـا فى ذلك الوقت، التعـبيـرَ عن هذا الإحساس بـقوله: «إن مملكة بريطانيا العظمى والجمهورية الفرنسية، لا يمكن أن تعيشا معا»[2].

وكان هذا الإحساس هو الذى ولّد مفهوم (القـومية) فى أوربا، فقد كانت «فكرة القومية أو الوطنيـة» «أثرا من آثار الثورة الفرنسية.. فقبلَها لم تكن مـعروفة على النحو الذى نعرفه الآن»، حـتى «أصبح من مميّزات القرن التـاسع عشر، انتشار روح القـومية واشتـدادها، وتجمّعـها حول الممـلكة، وتوجيه كل نظمِ الدولة نـحو خدمـة هذه النزعة القومية».. وبذلك حلّ «التعصُّب الوطنىّ» محل التعصُّب الدينى، الذى كان سائدا فى القرن السابع عشر»[3].

وكانت (القومية)، هى الإطار الأيديولوچى الذى دارت حوله الحياة فى أوربا فى القرن التاسع عشر.. وكانت هذه القوميـة، هى التى زادت اشتعال نار الثورة الصناعية، وهى التى وجّهت دول أوربا إلى المستعمرات فى خارج القارّة، وهى التى وجّهت الحياة فى كل بلد أوربى، وهى التى وجّهت نظمُ التعليم به.. ومن ثم كان القرن التاسع عشر

---

(1) R. Coupland. (Selected by): **The War Speeches of William Pitt, The Younger;** Third Edition, Oxford at the Clarendon Press, 1940; p. X1, from the Introduction.

(2) Ibid., p. 265.

(٣) أحمد أمين: «الإنسانية والقومية»، فيض الخاطر، الجزء الثالث، مطبعة لجنة التـأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٢، ص١٣١.

وقد سبقت الإشـارة إلى هذا التعصب الدينى من قبل، عند حديثنا عن (الأيديولوچيا والتـربية فى عصر الإصلاح) - ارجع إلى ص ١٨١، ١٨٢ من الكتاب.

- عصر القومية - هو عصر التقدّم العلمى الكبيـر وعصر الاستعمار معا. . وكان عصر الحروب بين الدول الاستعمارية، لتعزيز سيادتها على المستعمرات، حيث لم تقف هذه الحروب إلا فى مطلع القرن العشرين. . وعلى وجه التحديد بعد الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ - ١٩١٨)، بعد أن صارت الحرب - الطويلة - ثقيلة على نفوس الأوربيين، فصار واضحا أن بلاد أوربا، لم تعُدْ تطيق حروبها فيما بينها، ومقاومة مستعمراتها من أجل تحرُّرها . . معا.

ويلفت آلڤن توفلّر نظرنا إلى أنه «منذ القرن السادس عشر فصاعدا، بدأ الأوربيون بتشكيل إمبراطوريات استعمارية واسعة، فانتشر - عبر الكرة الأرضية - القساوسة والفاتحون الأسبان، والصيادون الفرنسيون، والمغامرون من الإنجليز والهولنديين والپرتغاليين والطليان، فاستعبدوا أو قضوا على شعوب بأكملها، وسيطروا على أراضى واسعة»[1]. . بعد أن تمّ تسيير الجيوش الأوربية، لحماية هذه الشركات الاقتصادية والبعثات التبشيرية جميعا، وذلك فى القرن التاسع عشر. . وكانت هذه الشركات والبعثات تقوم بالتجسّس على هذه البلاد، لصالح هذه الجيوش. . وبذلك شهد القرن التاسع عشر «توسّع غرب أوربا فى بقية أرجاء العالم»[2]، حيث صار «يجنى أقطاب الصناعة والمال فى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا وبعض البلدان الرأسمالية الأخرى. . أرباحا طائلة، من الاستعباد والنهب المنظم لسكان البلدان المستعمرة»[3]، و«ينهب الإمبرياليون بانتظام شعوب أكثر بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية»[4]، على حد تعبير الكتابات الشيوعية - المضادّة، وحيث صارت «تشكل العلاقات المادية والاقتصادية الأساس الذى يقوم عليه التطوّر الاجتماعى. . وهو تطور لا يقف عند حدّ التطور الاقتصادى وحده، وإنما هو يشمل - إلى جانبه - النشاط المنتج، والناس والمجتمع، فكلها تشكل حياة روحية، تقود الناس فى حياتهم اليومية، سياسيا وأخلاقيا»[5]، على حد تعبير تلك الكتابات كذلك .

(١) آلڤن توفلر: **حضارة الموجة الثالثة** (مرجع سابق)، ص٩٥.

(٢) هيوسيتون واطسون: **ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع**، الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس)، ترجمة محمد رفعت، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٤٩.

(٣) أ. أليكسيف: **القانون الاقتصادى للرأسمالية الحديثة**، ترجمة إسماعيل عبد الرحمن، الطبعة الأولى، دار الفكر، القاهرة، ١٩٥٨، ص٥٣.

(٤) ماركوف: **مشكلة التغذية وسياسة الإمبريالية**، دار التقدم، موسكو، ١٩٧٥، ص٣٢.

(5) A. Afanasyev: **Marxist Philosophy, a Popular Outline**; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1968, p. 324.

لقد كانت الثورة الفرنسية هى التى قادت الغرب كله إلى هذا التوسع الاستعمارى الكبير خارج القـارّة، كما كانت هى التى قادت العالم الغربى إلى الاعـتماد على العقل وحده فـقد صار الإنسـان الأوربى يعتـمد على عقله، وراح - منذ الـثورة الفرنسـية - «يُخضع الحقيقة الواقعة الجارية من حوله، لموازين العقل ومستوياته»[1].

ومن وحى الثـورة الفرنسـية كـذلك، ظهرت فلسـفة هيـجل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١) وغيـره من الفلاسفـة الألمان، من أمثال كـانت وفيخـته وشيلنج، ممن «رحّـبوا بالثورة الفرنسـية»، «رغم إشفاقهـم من الإرهاب»، «ودعوا إلى عهد جديد، وتحـمّسوا لتنظيم الدولة والمجتمع على أساس عقلى، من أجل حماية حريات الفرد ومصالحه»[2].

ومن وحى هذه الفلسـفة، ظهـرت فلسفـة كارل مـاركس C. Marx (١٨١٨ - ١٨٨٣)، وفردريك إنجلز F. Engels (١٨٣٠ - ١٨٩٥)، التى أشعلت ثورات ١٨٤٨ فى أوربا، حتى لقـد سُمِّىَ هذا العـام (بعام الثورات).. ومن هذه الـفلسفة الأخـيرة، ظهرت المادية الجـدلية، أو الماركسيـة - اللينينية، التى طُبـقت فى الاتحاد السوفيـتى بعد ثورته البلشفية سنة ١٩١٧م.. ومنه انتقلت إلى بلاد أوربا الشرقية والصين، بعد الحرب العالمية الثانية.

وهكذا صار على الدولة فى كل مجـتمع أن تتحمَّل (عبء) التقدّم، حـماية لهذا المجتمع، وصيانة لحريات أبنائه.. ومن ثم صـار تدخل الدولة فى المشروعات الصناعية «ضروريا من ناحيـة الأمن القومى»[3].. كما صـار حيويا - كذلك - تدخلها لتـوفير الحـرية اللازمة للعلمـاء، وتوفـير الجـوّ العلمى لهم، وتمكينهم مـن الربط بين بحثـهم العلمى، وبين الصناعة والإنتاج.

وقد كـان للتطور العلمى الكبير الذى تحـقق فى القرن التاسع عـشر أثره فى دعم سلطان الدولة هذا، وفى تأكـيد الفكر الفـلسفى الذى يدعم هذا السلطان.. فـفى هذا القـرن، ظهر تشـارلس داروِن Charles Darwin (١٨٠٩ - ١٨٨٢)، صاحب نظرية (النشوء والارتقـاء)، التى تتلخص فى أن (البقاء للأصلح)، وكـان لنظريته هذه - رغم

---

(١) عبد الفتاح الديدى: فلسفة هيجل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٠، ص٥٢.

(٢) المرجع السابق، ص٣١.

(3) J. B. Snell: **Early Railway, (Pleasures and Treasures)**; Weidenfeld and Nicolson, London, 1967, p. 45.

أنها نظرية بيولوچية، تتصل بالظواهر الطبيعية - أثرها فى فلسفة الفلاسفة، وخاصةً فى معاصرِهِ هربَرت سبِنسر H. Spencer (١٨٢٠ - ١٩٠٣)، «فعلى يديه تحولّت تلك النظرية (البقاء للأصلح) إلى مركّب ضخم للمعرفة البشرية، له فلسفته الخاصة، فى الكونيات والأخلاق والسياسة»[١].

ومعنى ذلك أن (كل شىء) كان يسير فى اتجاه دعم سلطان الدولة القومية.. وهذا الدعم لسلطان الدولة لابد أن يكون على حساب الكنيسة، وخاصة فى مجال التعليم.. ولذلك يرى هانز أن «الإنسانيين قد ركّزوا جهودهم على جعل التعليم دنيويا، وعلى إدخال نظام تعليم قومى خاضع للدولة»[٢].. كما يلخص موقف الكنيسة عموما فى كل بلد أوربى - بعد تلك الحروب الطويلة التى خاضتها ضد القوى المناوئة لها.. فيرى أن «مركز الكنيسة الكاثوليكية قد اختلف من دولة إلى دولة، بعد الإصلاح والنهضة، ففى أسبانيا والبرتغال، لم تتَحَدَّ الكنيسةَ أيةُ حركة من حركات النهضة، فأبقت على قبضتها التقليدية على الجماهير».. «وفى فرنسا وجنوب ألمانيا وبولندا، قاد الحزب الكاثوليكى عِدَّة حروب ضدّ الحزب البروتستانتى القوىّ، ثم عادت إليه سيادته الرسمية، بعد كفاح مرير.. أما شمال أوربا وبريطانيا، باستثناء أيرلندة، فقد فُقِدت إلى الأبد.. وكان على سياسة الكنيسة أن تختلف باختلاف الموقف»[٣].

ثم يبينّ هانز أن «الچيزويت Jesuits (اليسوعيين) قد نجحوا - بفضل مساعدة البابا فى روما، ومساعدة الملوك الكاثوليك كذلك - فى بناء أعظم نظام عالمى لمؤسّسات التعليم الثانوى والعالى عرفه التاريخ»[٤].

وإذا كانت الثورة الفرنسية، هى الرائدة فى هذا التغيّر الأيديولوجى الذى طرأ على الغرب فى القرن التاسع عشر، أو المفجّرة له.. فقد كانت هى الرائدة كذلك فى انعكاس هذا التغيّر على مجال التعليم فيها أيضا.

لقد كان من رأى نابليون - منذ البداية - أنه «ربما كانت مسألة التعليم أهمّ المسائل السياسية، فلن تكون هناك دولة سياسة، ذات استقرار متين، ما لم يكن لديها

---

(١) عصر الأيدولوچيا (مرجع سابق)، ص١٩٩.

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 197.

(3) Ibid, p. 106.

(4) Ibid, p. 107.

هيئة تدرّس مبادئ مقرّرة واضحة.. فإذا لم يتعلم الطفل - منذ نعومة أظفاره - أن يكون جمهوريا أو ملكيا.. كاثوليكيا أو ذا مذهب حرّ، فلن تكون الدولة هى الأمة، وإنما ستكون نظاما مشيّدا قائما على قواعد ضعيفة، معرّضا للتغير والاضطراب باستمرار»[١] . ومن ثم أصدر نابليون، فى العام الثانى لتولّيه السلطة، سنة ١٨٠٦، مرسوما بإنشاء (الجامعة الإمبراطورية) Imperial University.. وهى ليست جامعة، كما يدل على ذلك اسمها، وإنما هى وزارة مركزية للتربية (وزارة التربية القومية الآن)، تشرف على إدارة التعليم فى فرنسا إدارة مركزية حازمة، تضمَن (صبّ) المواطنين فى (قالب) واحد، يحقق أهداف الدولة وأغراضها.

وكان نابليون يُدرك - جيّدا - خطرَ تحدّى الكنيسة الكاثوليكية، فقد كان يريد تأييد الفلاحين له، وكان معظمهم من الكاثوليك.. ومن ثم اضطر إلى ترك المدارس الكاثوليكية وشأنها، وأنشأ نظامه التعليمى الحديث، مستقلا عن نظام التعليم الكاثوليكى[٢] .. وإن قلّد - فى تنظيمه للتعليم المدنى - تنظيمَ التعليم الكاثوليكى، وكان نابليون دائما يقول: إننى أريد أن أخلق تعاوُنا، لا على نظام الجيزويت، الذين يستمدّون سيادتهم من روما، بل الجيزويت الذين ليس لهم طموح أكثر من أن يكونوا نافعين، وليس لهم اهتمام، سوى سعادة المجتمع ورفاهيته»[٣].

ومنذ ذلك اليوم (سنة ١٨٠٦، حيث أُنشئت الجامعة الإمبراطورية)، صار هناك «نظامان فرنسيان للتعليم، أحدُهما تشرف عليه الدولة، وهو مستقل عن الكنيسة.. والآخر تشرف عليه الكنيسة، وهو مستقل عن الدولة.. وكلا النظامين يسير على النظام المركزى الدقيق، وله بناء مشابه للآخر، ويتبع نفس الوسائل، ويمكن أن يقال: إن كلا منهما فرنسى»[٤].

(1) R. Coupland; Op. Cit., p. XXXVI (from the introduction).

(٢) وهذا ما فعله محمد على فى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر، وكمال أتاتورك فى تركيا فى القرن العشرين.

(3) Nicholas Hans, Op. Cit., p. 293.

(4) Ibid, pp. 290, 291.

وكانت ألمانيا من البلاد التى وجه إليها نابليون ضربة قاصمة، التهم بها أرض الراين Rhineland، وفرض عليها الأفكار الفرنسية واللغة الفرنسية.. وبذلك أفقد هذه الأرض استقلالها السياسى، ومقوّماتها الثقافية، وشخصيتها القومية كذلك.

وكان لابد من حل لإنقاذ البلاد من تلك الأزمة الطاحنة التى تعرضت لها على يد نابليون، وكان الحل هو نفس الحل الذى وحّد به نابليون فرنسا الممزّقة.. ففى (كلمات إلى الأمة الألمانية) Speeches to the German Nation، وجّهها الفيلسوف الألمانى فيخت Fichte، فى شتاء ١٨٠٧ - ١٨٠٨، إلى أكاديمية العلوم فى برلين، قدم فيخت مشروعا جديدا للتربية، بحيث تربط التربية الألمانية بين «القومية والاشتراكية، فى إطار الإنسانية العامة».. يقول فيه: «إنه ليس هناك بديل لإقامة نظام جديد للتربية، يضمّ كل الألمان بدون أىّ استثناء.. تزول فيه كل الفوارق بين الطبقات الاجتماعية»[1].

وكان (فيخت) يرى - فى نظام التربية الذى قدّمه - ضرورة (صبّ) المواطنين جميعا فى (قوالب) معينة، بحيث يستطيعون أن يحققوا أهداف الأمة الألمانية، ويعيدوا إليها تماسُكها ووحدتها.. كما يرى أن ألمانيا - بفضل هذا النظام - يمكن أن تصير دولة عظمى، قادرة - «بحكم وضعها الجغرافى، وظروفها التاريخية، على أن تقود العالم»، وبذلك «أثار فيخت النعرة القومية الألمانية»[2]، التى استغلّها النازيون فيما بعد، لجمع الألمان تحت شعار (تفوُّق الجنس الآرى)، ثم للسيطرة على العالَم.

وهكذا سار إصلاح التعليم فى ألمانيا، فى نفس الخط الذى سار فيه إصلاحه فى فرنسا، وهو دعم سلطان الدولة القومية، ودعم إشرافها على التعليم.

وفى نفس الوقت، تَمّ دعم الفكرة الليبرالية للجامعة فى ألمانيا، وكانت تلك الفكرة قد وُلدت فى عصر النهضة، كما سبق[3]، ثم دُعمت فى عصر التنوير، بإنشاء جامعة جوتنجن Gotengen سنة ١٧٣٧.. «إلا أن الفكرة الليبرالية للجامعة لم تأخذ قوّتها الدافعة الهائلة، فتسيطر على جامعات العالم، إلا فى أوائل القرن التاسع عشر،

---

(1) Ibid, p. 218.
(2) Ibid, p. 219.

(٣) ارجع إلى ص ١٩٢ من الكتاب.

بإنشاء جامعة برلين عام ١٨٠٩، كمؤسسة وهبت نفسها للبحث العلمى، بالمفهوم الواسع للعلم»[١].

ويرى كلارك كير أن جامعة برلين كانت دفعة قوية للجامعات الألمانية، لأنها أُقيمت على يد (فيلهلم فون هامبولدت)، وكان ذا مركز كبير فى الوزارة البروسية.. وأن الاهتمام بها كان «منصرفا إلى الفلسفة والعلوم والبحوث وتعليم الخريجين، وحرية الأساتذة والطلاب.. وَظَهَرَ القِسم والمعهد فى عالم الوجود».. ويرى أنه «سرعان ما انتشرت فكرة برلين فى أنحاء ألمانيا، التى كانت فى ذلك الوقت على أبواب فترة تصنيع قومية مركزة، على أثر صدمة الهزيمة أمام نابليون. وحملت الجامعة معها قوتين كبيرتين جديدتين هما: العلم، والقومية»[٢].

وقد أدّى (انفتاح) جامعة برلين، ثم الجامعات الألمانية من بعدها، على المجتمع الألمانى، إلى دراسة مشكلات المجتمع الألمانى، والمساهمة فى حلّها، كما أدّى - من ناحية أخرى - إلى دعم الجامعة، حيث اتسعت، و«ضمّت - إلى كلياتها التقليدية - الكليات التكنولوچية، كالطب والهندسة والزراعة والصيدلة.. إلخ»، كما نشأت «جامعات تكنولوچية خاصة مستقلة، كجامعة زيورخ الهندسية، ومعهد ماساشوستس للتكنولوچيا بالولايات المتحدة الأمريكية»[٣].. وذلك استجابة للنهضة الصناعية، ولنموّ المكتشفات والمخترعات، نموّاً صارت معه تشكل أساس الاقتصاد القومى، فى أى مجتمع حديث.

وهكذا أخذ المجتمع الألمانى ينظر فى أحوال تربيته لأبنائه، ويعمَل على تعديل مسارها، حتى تتوافق مع مستجدّات الحياة فى كل عصر، وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية، «ولم تمض إلا سنوات قلائل حتى فاجأ المجتمع الألمانى الغربى شعوب أوربا

---

(١) دكتور محمد سيف الدين فهمى: «الاتجاهات الفكرية فى الجامعة»، **صحيفة التربية**، تُصدرها رابطة خرّيجى معاهد وكليات التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد الثالث، القاهرة، مارس ١٩٦٩، ص٣١.

(٢) كلارك كير: **نظرات فى التعليم الجامعى**، ترجمة محمد كامل سليمان، مطبعة المعرفة، القاهرة، ص١٩.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، الطبعة الثانية، (مرجع سابق)، ص١٧٠.

المحيطة به، والعالم أيضا، بتقدمه السريع، وباقتصاده المتين، وصناعاته الدقيقة المُتقَنة.. بحيث أصبح هذا الاقتصاد منافسا لأكبر الدول وأضخمها فى الأسواق العالمية»[1].

وهذا الذى حدث فى كل من فرنسا وألمانيا، حدث فى كل مجتمع أوربىّ.. حتى فى إنجلترا، التى انفردت - دون غيرها من البلاد الأوربية - بسبب ظروفها الجغرافية - بجنوحها - تاريخيا - إلى (التطور) الهادئ، الذى يحقق أهداف أبنائها، والذى يحُول بينهم وبين (الثورة).. والتى لم يحدُث فيها صدام بين الكنيسة وبين الدولة، كما حدث فى بقية بلاد أوربا.. والتى ظلت - فى عصور الإصلاح والنهضة والتنوير - تترك أمور التعليم بها فى يد الكنيسة والهيئات الدينية والحرة.. وجدت الدولة نفسها - فى النصف الأول من القرن التاسع عشر - مضطرة إلى التدخل فى شئون التعليم، وذلك عندما لمست عجز هذه الهيئات المشرفة على التعليم، عن توفير تعليم كاف لأبناء الشعب، يكفل للمجتمع الإنجليزى الأمن والسلام، وسط المتغيّرات الدولية الجديدة.

ويُعزَى هذا التدخّل، الذى اضطرت إليه الدولة فى شئون التعليم فى بريطانيا، متأخرة قرونا ثلاثة عن تدخل الدولة فى بقية بلاد أوربا الأخرى فيه.. إلى «نموّ الصناعة، والقلق الاجتماعى الذى تلا الثورة الفرنسية فى نهاية القرن الثامن عشر، اللذين تآلفا، وجعلا الناس يفكرون فى نظام تعليمى نهارى قومى، قائم على أسُس جديدة، تحقق حاجات الدولة، فى هذه الظروف الجديدة»[2].. ولذلك كان تدخل الدولة فى بريطانيا فى شئون التعليم، تدخل مساعدة، لا تدخل سيطرة وتحكّم.. كما حدث فى كل من فرنسا وألمانيا مثلا.. وقد بدأ هذا التدخل سنة ١٨٣٣ بالفعل، حيث قدمت الدولة عشرين ألف جنيه، منحة منها للهيئات الطائفية، التى كانت تقوم بنشر التعليم بين أبناء الفقراء.. ثم أخذ البرلمان الإنجليزى يقرّر إعانات سنوية لمختلف

---

(١) هانز ج. لينجنز، وباربارا لينجنز: **التربية فى ألمانيا الغربية، نزوع نحو التفوق والامتياز**، ترجمَه وعلّق عليه الدكتور محمد عبد العليم مرسى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٧، ص١٤ (من مقدمة المترجم).

(2) **Encyclopaedia Britannica**, a New Survey of Universal Knowledge, Volume 7; Ltd., London, 1768 (1956), p. 970.

المدارس، حتى أُنشئت - سنة ١٨٣٩ - إدارة التعليم، للإشراف على توزيع هذه الإعانات السنوية، التى بدأ البرلمان يقرّرها للتعليم»[1].

وكان أول قانون إنجليزى نظم تدخل الدولة - فى إنجلترا - فى شئون التعليم، هو قانون فورستر Forster سنة ١٨٧٠، الذى حدّد «النمط الذى سارت عليه إدارة التعليم فى إنجلترا، وهو الجمع بين مساهمة هيئات ثلاث فى هذه الإدارة، هى الدولة، والسلطات المحلية، والهيئات الطائفية»[2].

وقد كان هذا القانون ذا أثر كبير فى النهوض بالتعليم الإنجليزى، فقد مكّن تدخل الدولة فى إنجلترا فى شئون التعليم - على هذا النحو الذى حدده القانون - من إيجاد مكان فى المدرسة لكل طفل فى إنجلترا، بحيث ارتفع عدد الأطفال الذين يحضرون المدارس فيما بين سنتى ١٨٧٠ و ١٨٨٠، من مليون وربع مليون طفل، إلى أربعة ملايين ونصف مليون طفل، فى الوقت الذى تضاعفت فيه تكاليف كل طفل.

وقد «جُعل التعليم الأولى إلزاميا للجميع فى ١٨٨٠، كما جُعل هذا التعليم مجانيا فى سنة ١٨٩١»[3].

كذلك استبُدلت (إدارة التعليم) Department of Education، وهى أول إدارة تعليمية إنجليزية، أنشئت سنة ١٨٣٩. . (بمصلحة التعليم) Board of Education سنة ١٨٨٩، تدعيما لهذه الإدارة، وتدعيما لدور الدولة فى التعليم الإنجليزى، الذى استمر بعد ذلك فى القرن العشرين، سواء فى قانون بلفور Balfour سنة ١٩٠٢، وقانون فيشر Fisher سنة ١٩١٨، وقانون بتلر Butler سنة ١٩٤٤. . الذى لا يزال يسير عليه التعليم الإنجليزى حتى اليوم.

سادسا: الأيديولوچيا والتربية فى القرن العشرين:

وطلع القرن العشرون على الغرب، فبدأ يجنى فيه ثمرات الثورتين اللتين وجهتا الحياة فيه فى القرن التاسع عشر، وهما: الثورة الصناعية، والثورة القومية. . وكان هذا القرن - نتيجة لذلك - عصر استقرار وازدهار من جانب، وعصر اضطرابات وقلاقل من جانب آخر.

(1) **Oxford Junior Encyclopaedia**, Vol. 10 (Laws and Order), pp. 140, 141.

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **دراسات فى التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ١٥٩، ١٦٠.

(٣) المرجع السابق، ص١٦١.

وقد كان عصر استقرار، لأن مفهوم الدولة القومية قد استقرّ فيه، وأصبح هذا المفهوم هو محور النشاط والحركة فى كل بلد أوربى.. فى السياسة والاقتصاد والاجتماع والأدب والعلم والحرب.. وفى التربية.. ولأن الثورة الصناعية قد وصلت فيه إلى الدرجة التى أصبحت فيها تشارك مفهوم الدولة القومية فى الوضوح، وفى التأثير فى حياة الغرب، فصارت الثورتان - القومية والصناعية - معا - تشتركان فى التأثير فى حياة بلاد الغرب الأوربى.

والثورة الصناعية مبنيّة على العلم ومُنجَزاته.. ونتيجة لذلك، فإنه «فى كل يوم، يحمل العلم إلى أسماعك كل جديد، يثير الحيرة والدهشة، ويقلب أوضاع الحياة التى ألِفْتهَا ،رأسا على عقب»[1].. وصارت «المجتمعات الإنسانية - التى أصبحت اليوم فى صورة دول - ذات قِوام قومى، وتماسُك اجتماعى، وترابُط سياسى».. «تتفاوت فيما بينها قوة وضعفا».. «ومن أهمّ العوامل التى تحدّد وضع الدول، بل لعله أهمّها جميعا، درجة التقدم العلمى والتكنولوچى»[2].

ونتيجة لارتباط (الثورة القومية) (بالثورة الصناعية) فى القرن العشرين، صار التقدم العلمى والتكنولوچى (والعلم هو مفجرّ الثورة الصناعية وقوتها الدافعة) مسئولية الدولة فى كل بلد أوربى، حيث إن «الصراع بين الدول الكبرى حول العلم والعلماء، قد احتل اليوم المحل الذى كان للصراع حول مصادر الموادّ الأولية فى القرن الماضى»[3].. فصارت (سرقة العلماء) هى سمة الحياة فى بلاد الغرب المتقدمة، فالبلد الأغنى يسرق من البلد الأقل غنى، وبلاد الغرب كلها تسرِق علماء بلاد العالم الثالث، وهكذا. ويتزعّم دول العالم الغربى فى سرقة العلماء، أغنى هذه الدول وأقواها - الولايات المتحدة، التى «تسرق» «كل سنة حوالى نصف العلماء والمهندسين، الذين يتخرّجون فى الجامعات»[4].

---

(١) عز الدين فراج: **العلم والحياة**، رقم (٢٠) من (الألف كتاب)، لجنة البيان العربى، القاهرة، ١٩٥٦، ص٨٤.

(٢) لين بول: **آفاق العلم**، ترجمة الدكتور سيد رمضان هدارة، مراجعة وتقديم الدكتور إبراهيم حلمى عبدالرحمن، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٠، ص٢، من المقدمة، للدكتور إبراهيم حلمى عبدالرحمن.

(٣) الدكتور إسماعيل صبرى عبد الله: «القراءة والعلم»، **لماذا نقرأ؟**، لطائفة من المفكرين، دار المعارف بمصر، القاهرة، ص١٠٢.

(٤) محمد عبد الفتاح أبو الفضل: **الاستعمار الجديد والدول النامية**، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ١٩٦٩، ص٤١.

كـذلك صار هذا الصـراع بين الدول الغربيـة على العلم والعلمـاء، هو محـور الصـراع الحقيـقى بين الشـرق والغرب.. فـهذا الصـراع «فى حقـيقتـه، ليس صـراعا أيديولوجيا، بقـدر ما هو تنافس حـول زيادة الإنتاج، والتفـوّق العلمى والتكنولوجى، والنفوذ»[1].

وقد صـار التقـدُّم العلمى والتكنولوجى هو (المعـيار) الذى يُقـاس به تقدّم الأمم وتخلُّفها فى العصـر الحديث، وصار مدى هذا التقدّم هو المفسّـر الأساسى لتقدّم الدول وتخلُّفها.. قوتها وضعفها.. زيادة الدخل القومى والفردى فيها أو نقصه منها.. وصار - لذلك - هو المفسّـر لحركة التاريخ على المسـتوى الدولى، «فإلى التـقدم التكنولوجى الهائل، الذى تحقق فى دول غرب أوربا، يعود ذلك المستوى الرفيع جدا لحياة الناس فى هذا العصر»[2].. ففى هذه الدول - وغيرها من الدول المتقدمة - «ارتفع متوسط دخل الفـرد»، «من ١٧٥ دولارا عـام ١٨٥٠، إلى ١٢٠٠ دولار عـام ١٩٦٠م. أمـا الدول الأخرى، فقد زاد مـتوسط الدخل فى نفس الفترة، من ١٠٠ دولار، إلى ١٣٠ دولارا فقط»[3].

وقد دخلت دول أوربا القرن العشرين، تتقدّمها بريطانيا، التى تفجرت فيها الثورة الصناعيـة الأولى.. ولكن بريطانيا سرعان مـا أخلت مكانها المتقدّم للولايـات المتحدة، التى استطاعت «تحقـيق معدّلات نمو مرتفعـة جدا، منذ بداية القرن العشـرين، فاحتلّت مركز الصدارة»[4].. ثم سرعان مـا تقدم - إلى جانب بريطانيا - بَـلَدان آخران، هما اليابان، والاتحاد السوڤيتى، وهمـا بلدان غير أوربيين.. أخذ البلد الأول يسير فى طريق التقدم فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، وأخذ البلد الثانى يسير فى الطريق بعد ثورته البلشفـية سنة ١٩١٧.. أى فى الربع الأول من القرن العـشرين.. ورغم ذلك، فقد استطاع أن يصل إلى المرتبة الثانية، بعد الولايات المتحدة.

(١) دكتور أحمد كمال أحمد: تنظيم المجتمع، مبادئ وأُسُس ونظريات، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، ١٩٧، ص٢٩.

(2) Pitambar Pant: **Manpower Planning and Education**; The Institute of National Planning, Memo. No. 156, Cairo, January 1962. p. 1.

(٣) الدكتور محمد يحيى عويس، والدكتور منيس أسعد عبد الملك: مبادئ الاقتصاد الحديث، القسم الأول، مطبعة مخيمر، القاهرة، ١٩٧١، ص١٥.

(٤) المرجع السابق، ص١٤.

وإذا كانت الثورتان، القومية والصناعية، هما اللتان أدّتا إلى استقرار الحياة فى بلاد الغرب وإلى تقدّمها، فقد كانتا - أيضا - السبب فيما تتميز به الحياة فى الغرب من **قلاقل واضطرابات.**

ذلك أنه نتيجة لاعتماد الثورة الصناعية فى الغرب على التقدّم العلمى والتكنولوجى، صارت الحياة فى الغرب حياة «دائمة التغيُّر والتبدُّل، أكثر مما حدث فى أية حضارة سابقة»[1].. ونتيجة لذلك، صارت سرعة التغير الثقافى أوضح ما يميّز عصرنا الحاضر، حيث تتزايد التغيُّرات التكنولوجية والمخترعات فى البلاد المتقدمة، «القريبة من حركة الحياة العالمية، بحكم موقعها الجغرافى»[2]، وحيث يقود التغيير فيها إلى مزيد من التغيير.

ويرى بعض المؤرخين، وهم يقارنون الحضارة الغربية الحديثة بالحضارات السابقة[3]، أن التطور الذى تمرّ به دول الغرب اليوم، شبيه بطور «التراجُع والانحلال، الذى أصاب الإمبراطورية الرومانية فى أواخر عهدها»[4]، بسبب اعتماد الغرب - فى تقدّمه - فى القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين - بالدرجة الأولى - على ما ابتزّه من خيرات شعوب الشرق، فى عصر التوسّع الاستعمارى الكبير.. وقد تحررت هذه الشعوب من الاستعمار اليوم.. هذا بالإضافة إلى «أن ما ابتزه الاستعمار من خيرات الشعوب الشرقية وأموالها، قد زاد من ترَف الغرب، وتخطّى الترفُ حدودَه المعقولة والمقبولة، فانتشرت الإباحية».. «وكثيرا ما تكون هذه الآفات نتيجة للتوسّع فى الفتح والسلطان، وازدياد الثروة والرخاء»[5].

---

(1) Anges E. Meyer: "New Schools for Old", **The Good Education of Youth,** Forty - fourth Annual Schoolmen's Week Proceedings, Edited by Frederick C. Cruber, University of Pennsylvania Press, 1957, p. 28.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية ومشكلات المجتمع** (مرجع سابق)، ص٤٠.

(٣) بلغت هذه الحضارات، التى سبقت الحضارة الغربية، عشرين حضارة.. ارجع إلى:
- أرنولد توينبى (مرجع سابق)، ص١٥١.

(٤) عبد الرحمن الرافعى: **ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢، تاريخنا القومى فى سبع سنوات (١٩٥٢ - ١٩٥٩)،** الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٩، ص٣٨٩.

(٥) المرجع السابق، ص٣٨٨.

وأيًا كانت الآراء حول مستقبل الحضارة (الغربية) الراهنة، فإن واقع هذه الحضارة يبين أن انعكاسها على الأيديولوچيا الأوربية والغربية واضح، وأن انعكاسها - من خلال تلك الأيديولوچيا - على التربية أوضح.

لقد بدأت هذه البلاد الغربيـة المتقدمة تحسّ أن تربيتها (التـقليدية) لم تعد قادرة على مسايرة خُطَى التغيّر التكنولوچى والحـضارى، والتغيّر الثقافى الناتج عنه، ومن ثم لجأت إلى إدخال (التحسينات) على نظم التربيـة بها، وإلى المسارعة بإدخال المخترعات الجديدة فى مناهج التعليم، حتى صارت هذه المناهج دائمة التغيرُ والتبدلُ.. ثم سرعان ما أحست هذه البلاد الغربية المتقدمة، بأن هذه (التحسينات) لا تعدو أن تكون (ترقيعا) فى نُظم التعليم، لا يفـيد كثيرا فى جـعل التربية قادرة على مـسايرة خطى التطورُ والتغيرُ.. وظهرت - لأول مرة - فى الغـرب الحديث، بعض المفاهيم الجديدة عليه، كمفهوم (التـربية المستمرة)، و(ربط العلم بالعمل)، وربط الفصـول - نتيجة لذلك - بالمصنع والمزرعة، ربطا عضويا.. كما دُعم نظام (المدرسة الشاملة) Comperhensive School، وصارت إطالة فترة التعليم الإلزامى مسألة مفروغا منها.. وهكذا.

وقد كانت هذه التغيرات المستمرة فى التربية الغربية، تحسينا لها، مما مكّن الغرب - وعلى رأسه الولايات المتـحدة الأمريكيـة - من الانقضاض على المعـسكر الشرقى الشيـوعى، المناوئ له.. ففى «عام ١٩٨٩م شهـدَ العالم كله ذلك الانهيـار المفاجئ للإمبراطورية التى قامت نصف قرن من الزمان علَى القوة السوڤيتّية فى أوربا الشرقية»، «ولم تسلَم القوة العظمى الأخرى فى العـالم من الدخول بدورها فى حالة من التدهور النسبى، وإن يكن ذلك قد تم بشكل أبطأ وأقل إثارة.

لقد كتبت الأقلام كثيـرا عن فقدان أمريكا لنفوذها الدولى»، وذلك عن طريق «تحوُل السلطة عن كثير من المؤسسات الأمـريكية التى كانت تتمتع بها ذات يوم»[١].. رغم أن الولايات المتحدة لا تـزال هى المسيطرة على «عُملة القرن الحـادى والعشرين، المتمثلة فى العلم والمعلومات»[٢].

---

(١) آلڤن توفلر: تحول السلطة، بين العنف والثروة والمعرفة ، تعريب ومراجعة د. فتحى بن شتوان ونبيل عثمان، الطبعة الأولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراته (ليبيا)، ١٩٩٢، ص١٧.

(٢) دكتور حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧، ص٢٠.

لقد أصبح هدف التربية فى البلاد المتقدمة، وخاصة مع بدايات النظام العالمى الجديد - بدايات العقد الأخير من القرن العشرين - هو تحقيق التنمية البشرية بأبعادها المختلفة، وأولها - بلغة الأمم المتحدة - التمكين، الذى يعتمد - فيها - «على توسيع قدرات الناس، توسيعا ينطوى على زيادة الخِيارات، ومن ثم ينطوى على زيادة الحرية. ويحمل التمكين فى طياته معنى إضافيا، هو أن يكون باستطاعة الناس - فى أثناء ممارسة حياتهم اليومية - أن يشاركوا فى، أو يؤيدوا، صنع القرارات التى تؤثر فى حياتهم»[1].

وإذا كان هذا هو هدف التربية فى البلاد المتقدمة حضاريا فى القرن العشرين، فإن للتربية فى البلاد العربية - فى نفس القرن - هدفا آخر وشأنا آخر، بسبب حجم المشكلات التى وجدت البلاد العربية نفسها غارقة فيها، وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية، «وفى مقدمة هذه المشكلات ظهور إسرائيل، كنموّ سرطانى فى جسم الوطن العربى»[2]، صار العالم كله يتحسّس خطورته (أى خطورة نموها السرطانى) مع بدايات الألفية الثالثة.

كذلك «يجد الوطن العربى نفسه فى مجال سياسى متحرك، دائم الحركة، ويجد لنفسه دورا فيه»[3].

ولقد بدأت الأوضاع فى العالم العربى تتحسّن قليلا فى التسعينيات من القرن العشرين، بعد تأسيس البنك الدولى سنة ١٩٩٤، وكان من أهدافه «مساعدة الاقتصادات التى مزقتها الحرب على إعادة بناء نفسها»، «لتحقيق عالم متحرّر من الفقر»[4]، على حدّ تعبير البنك الدولى.. فكان أن «ساعدت الإدارة» «خلال التسعينيات» «معظم اقتصاديات منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا»، فكان «متوسط النمو السنوى للناتج القومى الإجمالى خلال التسعينيات أعلى بصورة طفيفة من ٣٪، مقابل ٢,١٪ خلال الثمانينيات.

---

(١) تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، مطبعة جامعة أُكسفورد، نيويورك، ١٩٩٦، ص٥٥.

(٢) دكتور عبد العزيز القوصى: دراسة تحليلية عن التطور التربوى فى الأقطار العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٧٧، ص٩.

(٣) المرجع السابق، ص٩.

(٤) البنك الدولى: التقرير السنوى ٢٠٠٠ - الاستعراض السنوى وموجز المعلومات المالية، البنك الدولى، مطابع الأهرام التجارية، قليوب (مصر)، ٢٠٠٠م، ص١١.

وفى النصف الثانى من سنة ١٩٩٩م، تحسّنت الموازين المالية وموازين الحساب الجارى فى المنطقة، وذلك أساسا نتيجة لارتفاع أسعار النفط»، «وكان النموّ أعلى بدرجة كبيرة فى جمهورية مصر العربية وتونس (٥ - ٦ فى المائة)، عقب انتعاش الأسواق التقليدية، وزيادة السياحة»[١].

وقد انعكس هذا التحسّن الاقتصادى على التعليم فى البلاد العربية، وفى البلاد النامية على وجه العموم، حيث «زاد صافى القيد فى المرحلة الابتدائية بمقدار الثلثين تقريبا خلال السنوات الثلاثين الماضية، بحيث أصبح ٧٧٪ فى عام ١٩٩١، بعد أن كان ٤٨٪ فى عام ١٩٦٠»[٢]، على سبيل المثال.. فى الوقت الذى زادت فيه «نسبة القيد فى التعليم العالى - مثلا - «بأكثر من الضعف، خلال الفترة ما بين عامى ١٩٦٠ و١٩٩١، بحيث بلغت ٤٠٪، بعد أن كانت ١٥٪»[٣].

ولمنطقة الخليج العربى خصوصيتها بسبب النفط، حيث تُشير الدراسات إلى أن هذه الدول تعانى - «بشكل عام - من معدلات عالية للإهدار، ناتجة عن التسرُّب والرسوب»[٤] «فى كل المراحل التعليمية».. وهى «مرتبطة بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية السائدة فى البلد»[٥].

الفكر التربوى الغربى الحديث:

تطور الفكر التربوى الغربى الحديث، بتطور الأيديولوچيا الغربية، من عصر من عصور نهضتنا الحديثة إلى عصر آخر.. وقد بدأ هذا الفكر التربوى الغربى الحديث فى التطور على يد أبيلارد Abelard (١٠٧٩ - ١١٤٣)، والقديس توماس الأكوينى (١٢٢٥ - ١٢٧٥)، وغيرهما من رجال (الحركة المدرسية)، التى قادت حركة (مَنطَقة

---

(١) المرجع السابق، ص٧٤.

(٢) تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، دار العالم العربى للطباعة، القاهرة، ١٩٩٥، ص١٧.

(٣) المرجع السابق، ص١٩.

(٤) د/ عبد العزيز الجلال: تربية اليُسر وتخلُّف التنمية، مدخل إلى دراسة النظام التربوى فى أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، رقم (٩١) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شوال ١٤٠٥هـ، يوليو (تموز) ١٩٨٥م، ص١٠٧.

(٥) المرجع السابق، ص١١٥.

الدين) المسيحى، فى ظلمات العصور الوسطى، كما رأينا عند حديثنا عن الأيديولوچيا والتربية فى نهايات العصور الوسطى، فى مطلع هذا الفصل[1].. ثم على يد روچر بيكون Roger Bacon (١٢١٤ - ١٢٩٤) من روّاد العلم الحديث، الذين تعلّموا على أيدى العرب، والذين انتقدوا (المَدْرَسيّين)، انتقادَهم للفكر التربوى كما رآه رجال الدين المسيحى، ورأوا أنه لا سبيل إلى التقدم إلا بالاندفاع فى طريق العلوم الحديثة، والسير فى «طريق (التجربة)، واستقراء الطبيعة»، «بُغية اكتشاف القانون المسيطِر»[2].

بيد أن الفكر التربوى الذى يمثل - بحق - روح الغرب الحديث بعد الإصلاح، يبدأ بجون لوك John Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤)، الذى عاش وسط الصراع بين القديم والحديث.. وبين الكنيسة الكاثوليكية والكنيسة البروتستانتية.. وبين الديكتاتورية والثورة على الاستبداد.. بل لقد اشترك فى ذلك كله، وكان له دور فيه، فى بلده - إنجلترا[3].

ولم يكن (جون لوك) من رجال التربية، وإنما كان طبيبا.. ولكنه لم يشتغل بالطب، كما لم يشتغل بالتربية، وإنما اشتغل بالسياسة، فكان ثائرا حرًا.. ومن ثورته هذه، خلق (مدرسة) غربية، تخرَّج على يديه فيها كل الفلاسفة الذين ظهروا فى القارّة بعد ذلك، وأشعلوا الثورة فيها، «فحركة التحرير الكبرى، التى سادت أوربا فى القرن الثامن عشر، لم تكن سوى امتداد طبيعى لفلسفة لوك.. تلك الفلسفة التى كانت تقوم على احترام القيم الإنسانية والحرية الفردية، سواء فى الدين أو الفكر أو السياسة، وتنادى بتحرير الفرد، الذى كان قد انطمست شخصيته فى ظل من استبداد الكنيسة، وتلاشت حقوقه وانصهرت فى نار من طغيان الملوك، فأصبحت حياته كلها واجبات، بلا حقوق».

وقد كان لوك ذا تأثير «فى فلاسفة التحرير الفرنسيين، مثل ڤولتير ومونتسيكيو وچان چاك روسو.. فقد تبنّى فولتير أفكار روسو عن الحرية والتسامُح، وظل - طوال حياته - يهاجم كل تعصّب، وينادى بالحرية.. بينما أخذ مونتسيكيو عن لوك نظريته فى فصل السلطات، وأخذ روسو عنه نظرية العقد الاجتماعى»[4].

---

(١) ارجع إلى ص ١٧٧ من الكتاب.

(٢) ك. ر. تيلر (مرجع سابق)، ص١٤، ١٥.

(٣) ارجع إلى ما قيل عن جماعة البيوريتان ص ١٨٧ من الكتاب، وقد كان چون لوك واحدًا من أكبر مفكّريها.

(٤) الدكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان (مرجع سابق)، ص٢٩٢، ٢٩٣.

وتتضح آراء لوك فى التربية، فى كتابه الذى أصدره سنة ١٦٩٣ بعنوان (آراء فى التربية)، الذى «طالب فيه باستقلال التعليم عن الكنيسة، بل عن الحكومة أيضا»[١].. كما طالب بضرورة توفير الحرية للمتعلم، وبتربيته تربية استقلالية، على عكس تلك التربية التى كانت سائدة فى الغرب قبله، والتى كانت تقوم على (صَبّ) المواطنين جميعا فى قالب واحد.

وفى ضوء فلسفة چون لوك هذه، يمكن فهم فلسفات الفلاسفة الذين أتوا بعده، وأثروا - بعده - فى التربية الغربية الحديثة.. فچان چاك روسو Jean Jacques Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨) هو أكثر هؤلاء الفلاسفة الغربيين شُهرة، وذلك لأن آراءه كانت تقف - بصورة مباشرة - وراء الثورة الفرنسية، وما رفعته من شعارات.

ولروسو عدة كتُب، بلوَر فيها فلسفته، منها (العقد الاجتماعى)، و(إميل).. وفى هذا الكتاب الثانى (إميل) Emile، يبلور روسّو فكره التربوى.

كان روسو يعيش فى وقت بدأت (الثورة الصناعية) فيه (تعمل عمَلها) فى حياة الغرب، رغم أنها كانت فى بداياتها، فبدأ يحس بالآثار (التدميرية) لهذه الثورة، وبدأ يرى - ببصيرته - نتائجها الخطيرة فى حياة الناس - أفرادا وجماعات - كما هى فى مطالع القرن العشرين.. ومن ثم ركز روسّو فلسفته على «الرجوع إلى أحضان الطبيعة، ليس لأنه طبيعى فى فلسفته، بل لأنه كان عاطفيا رومنتيكيا، أكثر منه فيلسوفا طبيعيا. إن روسو هاجم الحضارة والمجتمع المتفسّخ، الذى جعل من الإنسان الصالح الحرّ، عبدا أسيرا فاسدا»[٢].. فهذا هو ما نقرؤه فى قصته (إميل).. تلك القصة الخيالية، الثلاثية الأجزاء، التى عبّر -من خلالها- عن آرائه فى التربية، والتى رأى فيها أن الإنسان خيّر بطبعه، وأن ما يُصيبه من فساد، إنما يأتيه من خارجه.. من المجتمع الذى يعيش فيه.

وبستالوتزى J. H. Pestalozzi (١٧٤٦ - ١٨٢٧)، الفيلسوف السويسرى، الذى «يتفق مع روسو من حيث الأساس، فى إيمانه بطبيعة الطفل، وحقه فى الحياة الطبيعية الحرة»[٣].. والذى كانت آراؤه «فى حقيقة الأمر ترديدا لأفكار روسّو»[٤]، وإن كان «لم

---

(١) المرجع السابق، ص٣٠٥.

(٢) الدكتور محمد فاضل الجمالى: **تربية الإنسان الجديد** (مرجع سابق)، ص١٥١.

(٣) المرجع السابق، ص١٦٩.

(٤) الدكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان، (مرجع سابق)، ص٣٢٩.

يكتف بالشعور والعـواطف، بل كرّس حياته للعمل على الإصلاح الاجـتماعى، وعلى مكافحة البؤس والفقر بين الناس، عن طريق التربية والتعليم»[1].

وقد ألف پستالوتزى كتابه (أثر الطبيعة فى تقدّم الجنس البشرى)، وفيه بَلوَر آراءه التربوية، كـما أُتيح له - عـمَليا - من خـلال النكسة التى أُصـيبت بها ألمانـيا على يد ناپليون فى موقـعة چينا سنة ١٨٠٦، وبتوجيه من الفيلسـوف الألمانى فيخت Fichte - أن يلقّن آراءه هذه، بوصـفه «يعدّ فى ذلـك الوقت، أعظم مربّ حرّ فـى العالم، دون منازع»[2]. . أن يلقنها لمجموعة من المدرسين، بث فيهم آراءه الجديدة، التى تدور حول (إيجابية) الطفل المتعلم، سواء فى موقفه من المادة التعليمية التى تُدرس، وفى تعامُله مع البيئـة المحيطة به - كما سبق عنـد حديثنا عن (الأيديولوچيا والتربيـة فى عصر التنوير) فيما قبل[3].

كـذلك نحـا پستـالوتزى منحـىَ روسّو، فـألّف - سنة ١٧٨١ - قـصـة بعنوان (ليوناردو جيـر ترود)، على غرار قصة (إميـل) لروسو، وفيها ينادى بضـرورة الاهتمام بالتنمية الشاملة للطفل، عقليا وخُلقيا.

وإلى پستالوتزى أيضا، يُعزَى التفكير فى إنشاء رياض الأطفال.

والغـريب أن العناية بإعداد المعلم، وبريـاض الأطفال، قـد حُوربت - لأسـباب سياسية - فى وطنها الأمّ - ألمانيا - ثم انتقلت إلى أمريكا - عبرَ القارة - لتزدهر هناك، مع كثـير من الأفكار التـربوية الأوربية الصـالحة، كـما سنرى عند الحديـث عن (تجربة الولايات المتحـدة الأمريكية فى التـربية)، فى بدايات الفصـل التـالى، عند الإشارة إلى بعض التجارب المعاصرة فى التربية، وعلاقتها بالأيديولوچيا.

أما هربارت J. F. Herbart (١٧٧٦ - ١٨٤١)، فهو نموذج ألمانى آخر، فى تأثُّره بهذه الأفكار (الفردية)، التى «يدور حولها التفكير الغربى، على الأقل منذ القرن الثامن عشر»[4]. . وإن كان قد اتجـه بأفكاره نحو (طرُق التدريس)، فـحرّرها من ذلك الإطار

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى: **تربية الإنسان الجديد** (المرجع السابق)، ص١٥٩.

(٢) كارلتون واشبورن (مرجع سابق)، ص٢٦.

(٣) ارجع إلى ص ١٩٩ من الكتاب.

(4) Robert Dubin: **Human Relations in Administration, With Readings**; Third Edition, Prentice Hall of India Private, Limited, New - Delhi, 1970, p.77.

التقليدى، الذى يقوم على (الإلقاء) من جانب المعلم، وعلى (الحفظ والاستظهار) من جانب المتعلم. . وأقامها على (المشاركة)، وعلى القُدرة على التصرُّف فى المواقف الجديدة، وعلى إثارة التفكير. . وقد كان الفيلسوف الألمانى فروبل F. W. Froebel من أكثر المتأثرين بهربارت، فى اتجاهه الجديد هذا.

وقد بلغ هذا الفكر التربوى الغربى - القائم على (الحرية الفردية) - ذِروته بعد الإصلاح الدينى فى الغرب - كما سبق - فى الولايات المتحدة، ومن أجل ذلك، سنخصص لها بدايات الفصل التالى.

غير أن الرأسمالية الغربية - سواء فى محورها الأصلى (الحرية)، وفى شعبها الثلاث، التى تفجرت فى الثورة الفرنسية (الحرية والإخاء والمساواة) - قد أدت إلى إفلاس. . فإن مدلول كلمة الحرية فى الثورة الفرنسية، هو الحرية الشخصية، فى كل ميدان من ميادين الحياة. . فقد «أخذت الحرية المطلقة للأفراد تؤذى المجتمع»، كما أن «مدلول كلمة المساواة فى الثورة الفرنسية، هو المساواة فى الحقوق السياسية والحقوق القانونية». . «ولكنْ شيئا فشيئا، أخذ يبدو أن هذه المساواة القانونية لا يمكن تحقيقها فى عالم مادى»، «حين ينقسم الناس إلى مُلاك ورأسماليين فى جانب، وعُمّال ضعفاء أمام رأس المال، من جانب آخر». . «وأما مبدأ (الإخاء)، فلم يكن له يوما مدلول حقيقى فى العالم الغربى، لأنه يحتاج - فى تحقيقه - إلى عنصر آخر غير المادة». . «يحتاج إلى روح، وإلى ضمير». . «وبذلك ظل مبدأ (الإخاء) منذ اليوم الأول، مسألة نظرية»[1].

ومن ثم لم يكن غريبا أن تؤدّى هذه (الحرية) بالدول الغربية، فى النصف الأول من القرن العشرين، «إلى ذلك المصير المُحزِن»، الذى هو نتيجة «الخراب الأخلاقى، الذى ران على وجوه الحياة السياسية والاجتماعية والفردية، لدرجة لم يستطع معها رباط المسيحية بين الدول المتحاربة، أن ينزعها عن التحارُب، أو التخارُب إن صح التعبير. . ولم يكن الحلفاء - فى مواجهة هتلر والنازية - بأحسن حالا من الوجهة الأخلاقية، فانهيار فرنسا أمام الزحف النازى فى يوم وليلة، إنما كان انهيارا أخلاقيا فى جوهره، كما

(١) سيد قطب: نحو مجتمع إسلامى، الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت، ١٣٩٥هـ، ١٩٧٥م، ص١٩- ٢١.

لاحظ ذلك بحق المارشال بيتان، رئيس الجمهورية الفرنسية إبان الاحتلال، فى رسالته التى وجّهها إلى ضمير الأمة الفرنسية.. صبيحة الهزيمة، أو عَشيّتها»[1].

ولم يكن غريبا أن تولّد (الفكرة الشيوعية) فى الغرب الرأسمالى، وأن تظهر الدعوة إلى (الجماعية)، فى نفس الغرب الذى ظهرت فيه - من قبل - الدعوة إلى (الفردية).. بل وأن تكون ألمانيا بالذات - وهى جزء من دولة بروسيا السابقة - هى الأرض التى ولّدت الشيءَ ونقيضَه.. نتيجة لذلك (الانفلات)، الذى أدت إليه الحرية الغربية، بعد الإصلاح الدينى.

ففى ألمانيا، ظهرت (الفلسفة المثالية)، التى بلغت ذروة نُضجها على يد هيجل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١)، ثم ظهرت - بتأثيرها المباشر، وبوحى منها - (الفلسفة المادّية الجدلية)، فيما بعد، على يد كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨ - ١٨٨٣)، وفردريك إنجلز F. Engels (١٨٢٠ - ١٨٩٥).

ولم تنبع (الفلسفة المثالية)، ولا ابنتها (المادّية الجدلية)، من فراغ.. فلهما فى الفكر الإنسانى - والغربى - جذورهما الضاربة فى أعماق التاريخ، القريب والبعيد.. ابتداء من أفلاطون (٤٢٧ - ٣٤٨ق.م) فى (الجمهورية) و(القوانين)، ومرورا بالسير توماس مور Sir Thomas More سنة ١٥١٦ فى إنجلترا، ثم بهوبز Hobbes وهارنجتن Harington فى إنجلترا أيضا، وكانت Kant وفيخته Fichte فى ألمانيا.. قبل هيجل.

وقد نشأت هذه الفلسفة عادة، فى كل مرحلة من مراحلها، فى ظروف قلَق وضياع، شبيهة بتلك الظروف التى نشأت فيها فى ألمانيا، بعد تحطُّمها على يد نابليون.. ومن ثم بدأت هذه (النزعة الفردية) - مع نهايات القرن الثامن عشر - تتحوّل فى بعض أنحاء القارة الأوربية.. إلى (نزعة مثالية)، أو (جَماعية).

ولنا إلى هذه (النزعة الجديدة) - المثالية - عود، فى الفصل السابع (التالى)، عند الحديث عن الاتحاد السوفيتى السابق والصين، حيث أُتيحت للفكرة (المثالية) الجديدة، وهى (المادية الجدلية)، أو (الاشتراكية العلمية)، أو (الماركسية).. فرصة التطبيق فى كل منهما.

---

(١) دكتور محمد عبد الله دراز: دستور الأخلاق فى القرآن، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية فى القرآن، تعريب وتحقيق وتعليق دكتور عبد الصبور شاهين، مراجعة دكتور السيد محمد بدوى، مؤسسة الرسالة ودار البحوث العلمية، بيروت، ١٩٧٤، ص ك و، من كلمة المعرّب.

الفصل السابع
تجارب معاصرة فى التربية
وعلاقتها بالأيديولوجيا

تقديم:

يرى (إميل بربيه)، أن هناك فرقا بين «المعرفة، التى تُعدّ تحويرا لوجودنا الذاتى، وبين المعرفة التى تُعتَبر نموّا مطّردا لقُدرتنا على الأشياء»، وأن الحضارة الحديثة قد نشأت «منذ القرن السادس عشر على وجه الخصوص، من انجذابنا المتزايد المطّرد، نحو الصورة الثانية من المعرفة»[1]، التى تعمل على زيادة سيطرتنا على الأشياء فى العالم المحيط بنا.. ولذلك يميل (هوجبن) إلى «اعتبار القرن السادس عشر قرن الاختراع»[2].

ومن منتصف القرن الثامن عشر، بدأت الحضارة الغربية تستهوى الأنظار خارج القارة الأوربية، بحيث صارت (الحياة) الغربية هى المَطمَع الأساسى، للراغبين من الحكام، فى التقدّم ببلادهم.

وكان أول من استهوتهم هذه الحضارة الغربية.. هم النازحون من قلبها إلى القارة البِكْر التى اكتشفها خريستوفر كولمبس، حاملين بذورها معهم إلى الأرض الجديدة New Land.. كما كان يحلو لهم أن يسمّوها.

كذلك ظل هذا (التطلّع) إلى الحضارة الغربية، هدَف الأهداف فى روسيا القيصرية، منذ مطلع القرن الثامن عشر، عندما «تولى الحكمَ بطرسُ الأكبر (١٦٨٩ - ١٧٢٥)، أعظمُ ملوك آل رومانوف»، «حيث اتجه إلى الأخذ بمبادئ الحضارة الحديثة»[3]، وظلت سياسته تقوم على تقوية الجسور التى تربط بين بلاده وبين الغرب، ليقف الشعب الروسى كله على هذه الحضارة الغربية الرائعة.

---

(١) إميل بربيه (مرجع سابق)، ص ٢٠، ٢١.

(٢) لانسلوت هوجبن: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدّارة، مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الثالث (مرجع سابق)، ص٥.

(٣) على أدهم: **حقيقة الشيوعية**، تقديم جمال عبد الناصر، المكتب المصرى الحديث، القاهرة، ص١٥.

وعلى سياسته هذه، سارت - من بعده - الإمبراطورة كاترين الثانية (١٧٢٩ - ١٧٩٦).. إلا أنه لا بطرس الأكبر، ولا كاترين الثانية، اتخذ تلك الخطوات العملية التى اتخذها الإمبراطور ميجى Miji فى اليابان، من بعدهما، فكانت جهودهما - لذلك - جهودا وقتية محدودة، لم يُكتب لها أن تعيش طويلا، لتعود روسيا بعدهما إلى أسوأ مما كانت عليه قبلهما.

وظل أمر روسيا كذلك، حتى قامت الثورة البلشفية بها سنة ١٩١٧، فاتخذت تلك الخطوات الإيجابية لنقل الحضارة الغربية، حتى سبقت - بالتخطيط الحازم للتقدُّم - كثيرا من الدول الغربية ذاتها.

وظل هذا (التطلّع) إلى الحضارة الغربية، هدف الأهداف فى الصين، بعد ثورته الشيوعية سنة ١٩٤٩.

غير أن أيًّا من التجارب الثلاث، فى اليابان والاتحاد السوفيتى السابق والصين، لم تقم على مسخ (الشخصية القومية)، بسبب انبهارها بالحضارة الغربية.. ولكن كلا منها عملت على نقل العلم والتكنولوچيا الغربية، و(تطويعها) لتناسب (التربة) الوطنية.. وهو عكس ما حدث تماما فى بلاد العالم الثالث، ومنها مصر، التى بدأت خطواتها على طريق الحضارة الحديثة، مع مطلع القرن التاسع عشر.. قبل أى من البلاد الثلاثة.

غير أنه بدلا من أن تعمل مصر - وغيرُها من بلاد العالم الثالث - على (تطويع) الحضارة الغربية، عملت على نقلها إلى (التربة) الوطنية، حيث (التربة)* مغايرة، و(الشخصية القومية) أو (الأيديولوچيا) مختلفة تماما.

ومن هنا كان نجاح التجارب هناك فى البلاد غير الغربية، التى تقدمت بفضل الحضارة الغربية، وفشلها هنا فى عالمنا الثالث، التى فشلت الحضارة الغربية فى أن (تنتشله) من هُوَّة التخلف التى يعيش فيها، وذلك لأنه تعامل مع هذه الحضارة الغربية، بأسلوب مختلف تماما عن ذلك الأسلوب التى تعاملت به هذه البلاد معها.

لقد ارتضت بلاد العالم الثالث لنفسها أن تنقل هذه الحضارة الغربية إلى (تُربتها) الوطنية كما هى، ناسية (الفارق) الثقافى الذى يفصل بين (تُربتها) الوطنية، وهذه الحضارة الغربية.. بينما قامت هذه البلاد الثلاثة (بتطويع) الحضارة الغربية، بحيث تصير مناسبة (للتربة) الوطنية، فى كل منها.

لقد رفض كل بلد من هذه البلاد الثلاثة الحضارة الغربية كما هى، فقد «أبى اليابان البوذى، وأبت الهند البرهمية، بل وألحتّا أن يكون التعليم والثقافة مصطبغَيْن بصبغتهما الحضارية الخاصة، وفلسفتهما العريقة فى القِدَم، خاضعين للأُسُس الفكرية والجذور العميقة التى تؤمنان بها، وتعضان عليها بالنواجذ.

وإضافة إلى ذلك، «فالبلاد السوفيتية، التى رفضت الأديان قاطبة، وقطعت شوطا بعيدا فى حرية الرأى» «كما تدعى»، «لم تسمح باستيراد منهج من مناهج التعليم من خارج المعسكر الشيوعى، ولا بإدخال العلوم والآداب التى نشأت فى حَضانة المربّين البورجوازيين أو الأرستقراطيين» (أى الرأسماليين الغربيين، كما كان الشيوعيون السوفييت يصفونهم)، وإنما «أخضعت جميع العلوم والآداب، النظرية منها والتطبيقية.. حتى علوم الطبيعة والجغرافيا والتاريخ، لمبادئها الشيوعية، ولنظريات قادتها ومؤسّسى دعوتها (كارل ماركس) و(إنجلز) و(لينين)، وربطت بين هذه العلوم وبين أولئك القادة، ربطا وثيقا مقدّسا».

«وكذلك البلاد الرأسمالية، وإن اشتهرت فى العالم بمبدأ التسامُح الدينى، والحرية المطلقة فى المذاهب والآراء، والاستفادة من كل مصدر، ومن كل إنتاج بشرى، فى مجال العلم والتجربة.. إن هذه البلاد كذلك لا تسمح بالموادّ الأجنبية والمناهج التعليمية، التى تبذُر بذور الشيوعية».. ولا تسمح بها حتى من بلد غربى، «ولو كانا يلتقيان على العقيدة والفكرة الأساسية فى الاجتماع، والنظرة الواحدة إلى الإنسان والحياة والكون»[1].

وباختصار.. لقد تقدّمت هذه البلاد، لأنها أخذت هذه الحضارة الغربية، ثم (طوّعتها) بعد ذلك، لتناسب (تُربتَها) الوطنية.. بينما لم تتقدم بلاد العالَم الثالث، لأنها أخذت هذه الحضارة الغربية كما هى، فضلّت - بذلك - الطريق إليها.

ومن أجل ذلك، ألحقنا تجارب هذه البلاد الأربعة بالباب الرابع، الخاص بالبلاد المتقدمة.. بينما أجلنا الحديث عن العالم الثالث إلى باب مستقل، خاص به، هو الباب الخامس (الفصل الثامن)، الذى اتخذنا من مصر - وتجربتها - نموذجا له.

---

(١) أبو الحسن الندْوى: **نحو التربية الإسلامية الحرة، فى الحكومات والبلاد الإسلامية**، الطبعة الثالثة، المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٧٦، ص٤٥- ٤٧.

أولا: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية فى التربية:

تختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن غيرها من بلاد العالم فى أنها بلاد (بلا تاريخ).. فهى خليط من الذين نزحوا إليها من أنحاء عديدة من العالم، وخاصة من العالم الغربى، لأسباب مختلفة.. وقد بدأت هذه الهجرات إليها منذ منتصف القرن السابع عشر، وهى - مِن ثَمَّ - حديثة التكوين، ليس لها ذلك التراث الحضارى الذى يمتد بها إلى أعماق التاريخ، كما هو الحال بالنسبة لغيرها من البلاد التى عاشت شعوبُها على أرضها منذ قرون طويلة، تزيد على العشرين قرنا مثلا، لتخلق لنفسها عادات وتقاليد وحضارة مزدهرة، ولتخلق لنفسها - نتيجة لذلك - (شخصية قومية)، تتميز بها عن غيرها من البلاد، منذ أقدم العصور.

والولايات المتحدة الأمريكية ثمرة من ثمرات الإصلاح الدينى فى الغرب، ولكن أفكار الإصلاح - فى الوقت ذاته - وجدت فى تُربتها الجوّ المناسب لها، فنمت بها وازدهرت، أكثر مما نمت تلك الأفكار وازدهرت فى أى بلد أوربى، حيث تفجّرت ثورة الإصلاح الأم.. كما سنرى.

لقد أدت حركة الإصلاح الدينى فى أوربا -كما سبق[1]- إلى إطلاق العَنان لحرية التفكير، بعد تحريرها العقل من سلطان الكنيسة، وبذلك تمكن العقل الأوربى من أن يقتحم (عصر الاختراع)، بعد سنوات قليلة من نجاح ثورة الإصلاح تلك.. فى مطلع القرن السادس عشر، الذى يعتبره لانسلوت هوجبن «قرن الاختراع»، حيث نمت فيه الاكتشافات الثلاثة، «الطباعة والمفرقعات والمغناطيس؛ وذلك لأن هذه الاكتشافات الثلاثة غيّرت تماما صورة وحالة الأشياء فى العالَم بأكمله».. فقد «أثر الاكتشاف الأول فى الأدب، والثانى فى الحرب، والثالث فى الملاحة.. وقد تبعت ذلك تغيُّرات لا حصر لها»[2].

وقد كان من تلك التغيُّرات العديدة، التى أدّت إليها تلك الاكتشافات الثلاثة، وخاصة اكتشاف المغناطيس، زيادة الحركة البحرية لكشف العالم، وتغيير المفاهيم الجغرافية القديمة عن الكرة الأرضية، والحياة عليها.

---

(١) ارجع إلى ص ١٨٣، ١٨٤ من الكتاب.

(٢) لانسلوت هوجين: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة، مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الثالث، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٦٣، ص٥.

وفى هذه الأثناء، اكتُشفت أمريكا، كما اكتُشف طريق رأس الرجاء الصالح، مرة على يد كريستوفر كولمبس Christophe Columb (١٤٥٢ - ١٥٠٦)، ومرة أخرى على يد ماجلان Magellan ، فى رحلته الشهيرة حول العالم (١٥١٩ - ١٥٢٢)، التى أكد فيها ما توصَل إليه من قبله كل من ڤاسكو دى جاما Vasco de Gama (١٤٦٩ - ١٥٢٤) وكريستوفر كولمبس، من اكتشافات جغرافية.

وقد صاحبَ اكتشاف (الأرض الجديدة) ثورات متعدّدة فى أوربا، سياسية ودينية وفكرية، دفعت بالعديد من الأوربيين، وخاصة فى إنجلترا وفرنسا، إلى الهجرة.. فأنشأت «انجلترا مستعمرة ڤرچينيا سنة ١٦٠٧»، «فى حين أن فرنسا بدأت تستعمر أراضى نهر سنت لورانس»، «وهى الأراضى المعروفة بشبه جزيرة أكاديا».. «ولما نشبت المنازعات الدينية فى إنجلترا إبان القرن السابع عشر، هاجر كثير من الپيوريتان إلى أمريكا، حيث أسَّسوا فى جنوب المنطقة الفرنسية خمس مستعمرات، كانت تُعرف باسم إنجلترا الجديدة New England بينما أنشأ الكاثوليك والأنجليكان» «ثلاث مستعمرات فى جنوب القارة.. أما المنطقة الواقعة بين إنجلترا الجديدة والمستعمرات الجنوبية، فكانت تشغلها ثلاث مستعمرات هولندية، آلت إلى إنجلترا بمقتضى معاهدات برايدا (١٦٦٧)»، «وبذلك أصبح للإنجليز ثلاث عشرة ولاية، يسكُنها نحو مليون من السكان».. «أما الفرنسيون، فقد حاولوا - بعد الاستيلاء عن أكاديا - أن يتوغلّوا فى الداخل، فزحفوا على سنت لورانس، وأنشأوا - عام ١٦٠٨ - مدينة (كويبك)، المشرِفة على النهر»(١).

وكانت هذه المستعمرات الأمريكية الأولى خليطا غريبا من المجتمعات المتنافرة، فقد كانت «كل منها تختلف عن الأخرى، ولكل منها طريقتها فى الحُكم، ومميّزاتها الخاصة»(٢).. أو بعبارة أخرى (شخصيتها القومية)، حسب البلد الذى نزح منه هؤلاء المهاجرون، والثقافة التى نشأوا عليها.. فطبع الطابع الفرنسى بعضَ المستعمرات، والطابع الإنجليزى بعضَها الآخَر، وهكذا، وإن كان الطابع الإنجليزى كان هو الطابع السائد فى هذه المرحلة المبكرة، لأن أكثر المهاجرين الأوائل إلى (الأرض الجديدة) كانوا من الإنجليز، كما كانت تِسعٌ من المستعمرات - الثلاث عشرة - تابعة للتاج البريطانى.

---

(١) محمد قاسم، وحسين حسنى (مرجع سابق)، ص١١٣، ١١٤.

(٢) ستيفن ڤنسنت بنيه: **أمريكا**، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد، مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٤٥، ص٣٢.

وقد ظلت المستعمرات الأمريكية تابعة للتاج البريطانى، أو ظلت - على الأصح - مستعمرات بريطانية، حتى النصف الثانى من القرن الثامن عشر، حيث بدأ سعى الأمريكيين للحصول على الاستقلال من بريطانيا، متأثرين - فى ذلك الوقت - بتلك الأفكار والآراء التى ظهرت فى أوربا بعد عصر الإصلاح، والتى أشعلت موجات الثورة فيها، وعلى رأسها أفكار الكاتب والفيلسوف الفرنسى چان چاك روسوّ Jean Jacques Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨)، والكاتب والفيلسوف والطبيب الإنجليزى، چون لوك John Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤)، ومونتسيكيو Montesquieu.. فقد أثرت تلك الأفكار «فى توماس چيفرسون وسواه، ممن صاغوا (إعلان الاستقلال الأمريكى)، الذى يؤكد تلك (الحقوق الثابتة)، التى وهبتها للإنسان (الطبيعة، وإلهُ الطبيعة)، ومنها الحياة، والحرية، والجرى وراء السعادة»[1].. لأنها كانت أكثر اتفاقا مع الأيديولوچيا الأمريكية، أو أكثر تعبيرا عنها، ولأنها تتفق مع نفسيات أولئك المهاجرين الأوائل، حيث كانوا جميعا يتطلعون - رغم التناقضات بينهم - إلى شىء واحد، هو «الحرية، والفُرَص، واحتمال الحصول على شىء أحسن»[2].

وقد اجتمع ممثلو المستعمرات الثلاث عشرة فى مؤتمر فيلادلفيا، فى الرابع من يولية سنة ١٧٧٦، وأعلنوا استقلالها من جانب واحد، «وأطلقوا عليها لقب (الولايات المتحدة الأمريكية)، كما أعلن المؤتمر حقوق الإنسان»، وذلك «حتى تشتدّ روح مقاومة الأهالى، ويقطعوا خطّ الرجعة على المتردّدين منهم، فلا يكون أمامهم سوى طريق واحد يسلكونه، هو الدفاع عن بلادهم»[3].. واستمروا يسيرون فى الطريق، حتى قطعوه سنة ١٧٨٣، بتحرّرهم من إنجلترا.

وهكذا أتت أفكار التحرير من أوربا، لتطبَّق فى الولايات المتحدة، ثم لِيُعاد تصديرها من جديد، مع الجنود الفرنسيين الذين أرسلتهم فرنسا لمساعدة الثوار ضد إنجلترا.. لتؤدّى إلى الثورة الفرنسية، حيث وجد الفرنسيون فى هذه الثورة، «نموذجا حياً لدولة حرة، يعيش فيها الناس أحرارا متساوين»[4].

(١) چورج سول: المذاهب الاقتصادية الكبرى، ترجمة وتقديم راشد البراوى، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٢، ص٥٣.

(٢) ستيفن ڤنسنت بنيه (المرجع الأسبق)، ص١٤٥.

(٣) محمد أحمد أبو زيد طنطاوى وآخرون (مرجع سابق)، ص١١.

(٤) الدكتور عبد العزيز محمد الشناوى (مرجع سابق)، ص٦.

ومنذ حصلت الولايات المتحدة على استقلالها من إنجلترا سنة ١٧٨٣، زادت الهجرات إليها زيادة واضحة، حيث صارت مَلاذا لكل راغب فى الحرية، وصارت هى (الجنة الموعودة)، التى يحلم بها كل أوربى، وحيث بلغت تلك الهجرات إليها ذروتها فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، حيث كانت الاضطرابات السياسية تجتاح أوربا كلها.

وقد خرجت الولايات المتحدة من حرب الاستقلال، لتخوض غمار حرب أهلية ضروس، قضت بها على (التناقُضات) بين أبنائها، وخرجت منها موحّدة، فى اتحاد فيدرالى يجمع بين ولاياتها، ولتخوض - مع هذه الحرب - غمار حروب أخرى، خاضتها بغير السلاح.. لتفرض عليها العزلة داخل حدودها، ولم تخرج من هذه العزلة إلا فى الحرب العالمية الثانية، بعد ما يقرب من قرنين من الزمان، كانت قد بنت فيهما نفسها، وفاجأت العالم بحقيقة قوتها، و(بشخصية) جديدة، كان العالم على علم محدود بها، أثبتت بها أنه «كان فى رحاب القارة الأمريكية الحالية، أوسع مَجال للابتكار والتجديد والمغامرة»[1]، المبنية على فلسفة مرتبطة «بالتراث التجريبى البريطانى، الذى يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسية»[2].. وهى الفلسفة البراجماسية Pragmacy، التى تعتبر «العقل نشيطا واستطلاعيا، وليس سلبيا ومتقبلا، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها»[3].. والتى تهتم بالمستقبل أكثر من اهتمامها بالماضى، وتُقيم هذا المستقبل على أساس من (التجريب)، وتقيم الحياة على أساس «(الذرائعية)، (أى القول بأن قيمة الفكرة هى فى صلاحيتها لأن تكون ذريعة للعمل)»[4]، بحيث «لا تصبح الأفكار تأمّلات، وإنما تكون موجّهة نحو منفعة محددة، سواء فى بناء العلم والمعرفة النظرية، أو فى تلبية رغبات الإنسان وتحقيق أهدافه»[5].

---

(١) هـ. أ. ل. فشر (مرجع سابق)، ص١.

(٢) ج. ف. نيللر: **فى فلسفة التربية**، ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص٦٩.

(٣) المرجع السابق، ص٧٢.

(٤) جون ديوى، وإيفلين ديوى: **مدارس المستقبل**، ترجمة عبد الفتاح المنياوى، مكتبة النهضة المصرية، ص٢٩، من المقدمة (جون ديوى، حياته، عمله، وأثره فى ميدان التربية والتعليم، بقلم: وليام و. بريكمان).

(٥) محمود زيدان: **وليم چيمس**، رقم (١٠) من (نوابغ الفكر الغربى)، دار المعارف بمصر، ١٩٥٨، ص٢٠١.

وكانت هذه الفلسفة البـراجماسية[١]، التى نادى بها وليم جيمس William James، ثم أرسى دعائمَها تشارلس ساندرز پيرس C. S. Pierce (١٨٣٩ - ١٩١٤)، وبلور بها الأيديولوچيا الأمريكية، طوال القرنين من الزمان اللذين تطورّت فيهما البلاد، بعد استقلالها عن انجلترا، قبل أن تطلع على العالم دولة عظمى.. كانت هذه الفلسفة هى التى حركت تاريخ التربية فى الولايات المتحدة منذ الأيام الأولى للهجرة، ولا زالت تحرّكها حتى اليوم.

إن البلاد تضمّ مجموعة من المهاجرين، الذين هاجـروا إليها «لأسباب مختلفة، فمنهم مَن هاجر إليها هربًا من الاضطهاد الدينى، ومنهم من هاجَر إليها هربا من الظلم السياسى.. ومنهم مَن هاجر بحثـا عن الثروة، ومَن هاجر هربا من السجن، تهرّبا مما عليه من دَيْن، والبعض الآخر هاجر إليها بحثا عن المغامرة، والبعض الآخر سعيا وراء السلام»[٢].

وبهذه الفلسفة، تطلّع الأمريكيون دائما إلى الوطن الأم (أوربا)، ينقلون مؤسّساته ونُظمه، ولذلك كانت المستعمرات الأمريكية الأولى، «تُشـابه لدرجة كبيرة، المجتمعات الأوربية فى ذلك الوقت.. فالطريقة التى حكموا بهـا أنفسهم، والطريقة التى عاشوا بها، والطريقة التى نظّموا بها مجتمعاتهم، كلها كان لها طعم أوربى»[٣].. كما كانت الحياة فى هذه المستعمرات تقوم على «التأكيد على الحرية والحُكم الذاتى»، وهما «المحور الأساسى للحياة الأمريكية»[٤].. وكان الدستور الأمريكى نفسه، «ما هو إلا توفيق بين الفلسفة الأوربية الغربيـة فى عصر التنوير، والخِبرة العمَلية للمسـتعمِرين الأمريكيين الأوائل»[٥].

---

(١) يكتبها البعض عربيا البراجماتية Pragmatic ولكنها تُعدّ، فى نظرى، نسبة إلى الصفة.. ولذلك أفضّل استخدام البراجماسية، نسبة إلى المصدر ذاته Pragmacy.

(2) Lawrence A. Cremin and Merle L. Borrowman: **Public Schools in Our Democracy**; The Macmillan Company, New York, 1956, p. 61.

(3) Ibid., p. 61.

(4) I.L. Kandel: **Comparative Education**; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933, p. 38.

(٥) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص٢٨.

وكان الغرض من التربية الأمريكية فى بداية الهجرة إلى (الأرض الجديدة)، مع منتصف القرن السابع عشر، هو «تمكين النّاشئين من مطالعة الكتاب المقدّس، والمساهمة فى الخدمة الدينية ومَراسيمها»،ولم يكن الغرض من إنشاء «جامعة هارفارد، أقدم جامعات أمريكا عهدا»، «سوى إعداد رجال الدين. وقد ظل الباعث الدينى الغرض السائد، طيلة القرن الثامن عشر، وشطر من التاسع عشر»[١].

وكانت هذه الفلسفة البراجماسية هى التى وسَّعت الغرض من التربية، بعد الحصول على الاستقلال فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر، فصار غرَضُهَا تدعيم الاستقلال السياسى، وإرساء الحكم الديمقراطى، على حدّ تعبير الرئيس واشنجتون.. عن طريق «نشر المعرفة بين أفراد الأمّة، وجعلها هدفا له فى نفوسهم المكانة الأولى»[٢].. فقد كانت المدرسة- فى نظرهم - «هى وسيلة التقدُّم الاجتماعى، والوسيلة الأساسية لتحقيق وجود المجتمع الأفضل، وللوفاء بحاجات الفرد والمجتمع على السواء»[٣].

لقد كانت التربية هى الطريق الوحيد - براجماسيّا - لإعادة التشكيل الأيديولوجى لهذا الخليط الغريب من المهاجرين، حيث يتمّ (صبّ) المهاجرين جميعا فى (بوتقة) الحياة الجديدة، فإنه بدون التربية، كان سيتمّ الاعتماد على القانون والسلطة والقوة لضبط سلوك هؤلاء المهاجرين، ولكنهم أدركوا أن «الدول التى تعتمد على القوة لا تعيش طويلا.. أما الدول التى تعتمد على التربية، فهى التى تستطيع أن تعيش»[٤]، على حد تعبير وليم رَسِل.. ولذلك «كانت التربية للمواطنة، وللصبغ بالصبغة الأمريكية، أو (للأمْرَكَة)، للصغار والكبار على السواء.. هدفا من أهداف التربية

---

(١) الدكتور جورج نورتون: «النظام والإدارة»، ترجمة مجلة التربية الحديثة، الفصل الأول من: نظام التربية فى أميركا، مجلة التربية الحديثة، بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥، ص٧.

(٢) المرجع السابق، ص٨.

(3) Francis S. Chase: **Education Faces New Demands, Horace Mann Lecture, 1956**; University of Pittsburgh Press, 1956, p. 47.

(4) William F. Russell: **How to Judge a School, Handbook for Puzzled Parents and Tired Taxpayers**; Harper and Brothers, Publishers, New York, 1954, pp. 236, 237.

الأولى فى المدارس»[1]، على حدّ تعبير كاندل Kandel . . وهو ما عبر عنه هنرى برنارد Henry Barnard، أوّلُ مدير لمكتب التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية بقوله: «إن التربية يجب أن تتوفر للجميع، تماما كالضوء والهواء»[2].

وكان النظام التعليمى الأوربى من النظُم التى نقلها هؤلاء المهاجرون الأوائل من أوربا إلى وطنهم الجديد. . بيد أن هذا النظام كان لابدّ أن (يتكيف) مع (التربة) الجديدة، ليأتى بخير الثمار. . وكانت تلك هى المهمّة التى اضطلع بها مفكرون تربويون أمريكيون كبار، من أمثال «چيمس كارتر James G. Carter، وكالڤن ستاو Calvin E. Stowe، وسيرَس پيرس Cyrus Pierce، وهوراس مان Horace Mann، وهنرى برنارد Henry Barnard، وكثيرين آخرين»، «فى العقد الثالث من القرن التاسع عشر»[3].

ومع هؤلاء المفكرين، وقبلَهم وبعدَهم. . أتت مدارس ومناهج ونظُم، طُبّقت فى ولايات معيّنة، ثم انتشرت فى بقية الولايات، أو قُضِى عليها بالفشل، أو ازدهرت فى ولايات دون الأخرى، وهكذا. . فمِن پروسيا أتت فكرة المدرسة العامة الإجبارية، ومن إنجلترا أتت فكرة المدرسة الثانوية، التى تُعرف باسم (مدرسة النحو اللاتينية Latin Grammar School)، ثم تطوّرت إلى أكاديمية Academy، ثم إلى مدرسة ثانوية شاملة Comprehensive School . . ومع المستعمرين الأوائل، جاءت فكرة الجامعة، لأغراض دينية أول الأمر، ثم اتسعت رسالتُها بعد ذلك. . ومن پروسيا كذلك، انتقلت مدارس النورمال Normal Schools لإعداد المعلمين، ثم تطورّت تطورا كبيرا، وتنوعت. . ومن پروسيا أيضا، انتقلت رياض الأطفال إلى الولايات المتحدة، لتزدهر فيها، فى الوقت الذى كانت قد بدأت تحتضر فيه فى پروسيا نفسها. . كما سنرى فى أواخر الحديث عن الولايات المتحدة الأمريكية.

---

(1) I.L. Kandel: **American Education in the Twentieth Century**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 26.

(2) Chris A. De Young: **Introduction to American Public Education**; Third Edition, McGraw Hill Book Company, Inc., New York, 1955, p. 26.

(٣) الدكتور ا. ل. كاندل: «التعليم الأوّلى، مقدمة»، ترجمة الأستاذ وديع الضبع، الفصل الثالث من: نظام التربية فى أميركا، مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥، ص٧٩، ٨٠.

وكانت ولاية ماساشوستس Massachusetts هى الرائدة من بين المستعمرات - ثم الولايات - الأمريكية فى استقبال معظم هـذه الأنواع من المؤسسات التعليمية، ومنها انتقلت إلى بقية المستعمـرات، ثم الولايات.. فمن إنجلترا انتقلت فكرة التعليم العالى، ولكنها ازدهرت فى (الأرض الجديدة)، بعد تأثرها بالـفكرة الألمانية عن التعليم العالى، التى بمُوجبهـا (انفتحت) على الحياة، حـتى صارت الولايات المتحدة - على حدّ تعـبير هاربيسون ومايرز Harbison & Myers هى رائدة «تيسير التعليم العـالى لعدَد كبير من الشباب فى الولايات المتحدة، قبل غـيرها من بلاد غرب أوربا»، ثم «حذت بلادٌ أخرى حَذو أمريكا فى ذلك»[1].

وكان كل جديد يأتى من أوربا، لا يطبَّق كما هو، وإنما كان يخضَع (للتجريب)، الذى به (يتكيَّف)، لـيناسب (الأرض الجديـدة).. ومن هنا سبـقت الولايات المـتحـدة العـالَمَ كله فى التـجارب التـربوية، فى المدارس، وفى المناهج وطرق التـدريس، وفى الإدارة المدرسيـة والإشراف الفنى.. بحـيث يتبقّـى من النظم - فى النهاية - مـا تُثبت التجـارب نجاحه، ويعدّل أو يلغى مـا لا يثبُت نجاحه.. حـتى صار يُنظر إلى الولايات المتحدة على أنها «حقل كبير للتجارب التربوية»[2]، وحتى لوحظ أن «المدارس الأمريكية الأولى، كانت على النمط الأوربى.. مزروعة فى أرض جديدة»[3].

وفى مـجال التـجريب التـربوى، لمع اسم المربّى الأمـريكى الكبيـر، جون ديوى John Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢)، الذى صار - بفلسفتـه البراجماسية وتطبـيقاتها فى مجال التربية - «فيلسوف أمريكا، المعبرّ عن روحـها، وقائد نهضتها التعليمية»[4]، على حدّ تعبير هانز Hans، حيث كان هو الذى مكّن للتربية الأمريكية من أن تنتقل من تربية (تقليدية)، تقوم على نقل المادّة التعليمية، وعلى الاهتمام بالكتاب وسلبية المتعلم، شأنها فى ذلك شـأن التـربية فى كل بـلاد غرب أوربا، المنقـولة عنهـا وقـتئـذ.. إلى تربيـة

(١) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز: التعليم والقوى البشـرية والنمو الاقتصادى، استراتيجيّات تنمية الموارد البشرية، ترجمة الدكتـور إبراهيم حافظ، مكتبة النهضة المصرية، القاهـرة، ١٩٦٦ (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم).، ص٢٣٧.

(2) I.L. Kandel: **American Education in the Twenthieth Century**, Op. Cit., p. 88.

(3) Lawrence A. Cremin and Merle L. Borrowman; Op. Cit., p. 61.

(4) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 27.

(تقدُّمـية)، تدور حول المتـعلم، وتستثير نشاطه وإيجابيـته.. فقـد كان ديوى يرى أن «معظم السلوك البشرى يتمّ بطريقة أوتوماتيكية نسبيا»، «حتى يتعرض الإنسان لمشكلات تعترض طريقه، فإنه يلجأ إلى عقلـه، لتشغيله بطريقة علمية» [1].. وبذلك مكّن جون ديوى الولايات المتحدة من أن تقود أوربا تربويا، ثم تقـود العالم كله بعد ذلك.. «فقد كانت أمثال تلك النظريـات التربوية (المستخدَمة) فى (الأرض الجديدة)، ذات تأثيـر كبير فى بقية بـلاد العالم، بما فيها الاتحـاد السوفْيتى والصين واليـابان.. ألدّ أعداء الولايات المتحدة فى منتصف القرن العشرين، كما سنرى فيما بعد.

غير أننـا يجب أن نتنبّه إلى أننا عندما نتحـدث عن سياسة التـعليم الأمريكى أو نظامه، إنما نتحدث عن مجرد خطـوط عريضة جدا، وإطار عام واسع عريض.. وذلك لأن نظام التعليم الأمريكى ليس نظاما واحدا، كـما هو الحال فى نظم التعليم الأخرى، وإنما هو نظام لا مركزى، مـتطرّف فى لامركزيته.. ومعنى ذلـك أننا - لنتحدث عنه - يجب أن نتـحدّث عن واحـد وخمـسين نظاما تعليـميـا، لأن لكل ولاية من الولايات الواحدة والخمسين (شخصيتها) المستـقلة، وتاريخها المستقل، وتاريخها التعليمى الخاص بها، ومكتب التعليم الخاص بها، والذى يختلف - فى حجمه ونظام العمل به وسلطاته وتشكيله - من ولاية إلى ولاية، حسب حجم الولاية وجغرافيتها واقتصادياتها وتاريخها وتاريخ التـعليم بها وعـدد مدارسـها ومؤسـسات التـعليم بها، ومـا إلى ذلك، إذ مِن المعـروف أن «بعض الولايات قد سـبقت بقـية الولايـات، فى وضع نُظم التعليم بهـا، بنصف قرن، أو ما ينيف على ذلك» [2].

إلا أن هذه الولايات الأمريكية الواحدة والخمسين لا تتحرك فى فراغ، ولا تتحرك كلّ منها حـسب ظروفهـا الخاصة بهـا وحدها، وإنما كل منهـا تتحـرك فى (إطار عام) عريض، هو الذى وضحناه فـيما سبق، والذى يتلخص فى أن كل الولايات قـد فتحت

---

(1) Donald J. Willower and Joseph W. Licata: **Values and Valuation in the Practice of Educational Administration**; Corwin Press, Inc., a Sage Publications Company, California, 1997, p . 20.

(2) Fred F. Beach and Others: **The State and Education, The Structure and Control of Public Education at the State Level**; U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Misc. No. 23, 1955, p. 151.

صدرها للأفكار الغربية، وفى (تربتها) زُرعت هذه الأفكار، وازدهرت، ربما أكثر مما ازدهرت فى أوطانها الأم.. فمدارس الحضانة ورياض الأطفال - مثلا- قد انتقلت إليها - كما سبق - من دولة بروسيا، حيث أنشأ فروبل Froebel (١٧٨٢ - ١٨٥٢) أول روضة للأطفال سنة ١٨٣٧، إلا أنها حُوربت فى وطنها الأم، بعد أن «أثارت التوجّس فى نفوس السلطات البروسية». «وفى سنة ١٨٥١، أى قبل موت فروبل بقليل، مُنعت رياض الأطفال من بروسيا، بأمر رسمىّ من وزير المعارف»[١].. إلا أن هذه الفكرة انتقلت من بروسيا إلى (الأرض الجديدة) لتزدهر، ككثير من الأفكار التعليمية الأخرى، بعد أن حملها «اللاجئون الألمان، الذين فرّوا بعد فشل ثورة سنة ١٨٤٨»[٢] معهم، واهتمُّوا بها، ثم اهتمت بها - بعد ذلك - الكنائس والمؤسّسات الخيرية والإرساليات، وكذلك الجامعات ومراكز البحوث التربوية (التى تستغلها كحقول تجارب للتربية وعلم النفس).

وقد بلغ ازدهار هذه المؤسسات فى (الأرض الجديدة) الحدّ الذى بدأت فيه رياض الأطفال Kindergarten[٣] تنضمُّ - منذ سنة ١٨٧٣ - إلى النظام التعليمى فى بعض الولايات الأمريكية، وتصبح جُزءا من مرحلة التعليم الإلزامى، وذلك فى مدينة سانت لويس St. Lewis بولايَة ميسُورى، ثم حذت مدينة بوسطن Boston حَذوَها فى ذلك سنة ١٨٨٧[٤].. ثم تَتَابعَ إلحاق رياض الأطفال بنظام التعليم الإلزامى فى ولايات أخرى كثيرة فيما بعد.. كذلك وصلت مرحلة التعليم الإلزامى فى الولايات المتحدة إلى ١٢ سنة (من سن ٦ إلى ١٨ سنة) (نهاية المرحلة الثانوية) فى معظم الولايات الأمريكية، وبذلك سبقت الولايات المتحدة كل بلاد العالم فى إطالة فترة التعليم الإلزامى.

ويدخل - ضمنَ مرحلة التعليم الإلزامى - كما سبق - المدرسة الثانوية، التى انتقلت إلى (الأرض الجديدة) من إنجلترا، حيث أُنشئت - فى مدينة بوسطن Boston

---

(١) الدكتورة وينفرد ى. بين: «مدارس الحضانة ورياض الأطفال»، ترجمة الأستاذ محمد على إبراهيم، الفصل الثانى من: **نظام التربية فى أميركا**، مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥، ص٤٥.

(٢) المرجع السابق، ص٤٦.

(٣) تبدأ رياض الأطفال من سن الرابعة تقريبًا، وتسبقها مدارس الحضانة Nursery Schools.

(٤) الدكتورة وينفرد ى. بين (المرجع السابق)، ص٤٧.

مدرسة النحـو اللاتينية Latin Grammar School سنة ١٦٣٥، ثم صدر أول تشريع خاص بإنشائها فى ولاية ماساشوستس Massachusetts سنة ١٦٤٧[(١)].

وقد تطوّرت هذه المدرسـة الثانوية الأمريكية - الإنجليزيـة الأصل - بسرعة، إلى أكاديمية Academy، تقدّم العلوم والبرامج العصرية.. وقـد افتُتحت أول مدرسة ثانوية من هذا النوع الجـديد فى فيـلادلفيـا Philadelphia سنة ١٧٥١، وافـتتحـها بنيـامين فرانكلين Benjamin Franklin.. حيث افتُتحت أول مـؤسسة من هذا النوع فى مدينة بوسطن Boston سنة ١٨٢١.

ثم تطورت هذه المؤسّـسة الجـديدة مع نظام التـعليم قبل الجـامعى كله، بحـيث صارت المدرسة العليا تضمّ المـدرستين، الإعدادية أو المتوسطة Junior High School، والثانوية Senior High School.. وصارت تهتم بالورَش والمزارع، جنبا إلى جنب مع اهتمامها بالموادّ الأكاديمية، حـتى تتيح الفرصة لبلورة المواهب والقدرات لدى طلابها.. وبدأت هذه المدرسة بعد ذلك تنتقل إلى إنجلترا، وتنتشر اليوم فى كثير من أنحائها.

أما الجامـعات الأمريكية العمـلاقة اليوم، فهى منقـولة هى الأخرى عن الغرب، وقد كانت هذه الجامـعات فى أول أمرها كليات صغيـرة، سرعان ما نمت وازدهرت فى (الأرض الجديدة).. فـقد أنشئت كليـة هارفارد Harvard سنة ١٦٣٦، ثم كلية وليم ومارى William & Mary فى ولاية فرجينيا Virginia سنة ١٦٩٣، ثم كليات براون Brown وكولـومبـيا Columbia ودورموث Dormouth وپنسلفـانيا Pennsylvania وپرنستن Princeton وروتجرز Rutgers وييل Yale.. ثم سـرعان مـا تحـوّلت هذه الكليات الصغيرة - بعد الاستقلال - إلى جامعات عملاقة.

وكـان خرّيجـو هذه الكليـات، هم النواة التى قـامت عليهـا حـركـة إنشـاء الجامعـات الأمريكية الضخـمة بعد ذلك، تحت رعاية الطوائف البـروتستانتيـة المختلفة، وبنفوذها.

---

(١) الدكتور پول إليكر: «التعليم الثانوى»، ترجمة الأستاذ رزق جرجس، الفصل الرابع من: نظام التربية فى أميركا، مجلة التربية الحـديثة، بالجامعة الأميـركية بالقاهرة، المطبعة العـصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥، ص١٢٧.

ويرى كاندل Kandel أن الغرض من إنشاء أول جامعة أمريكية، وهى كلية هارفارد، كان هدفا مزدوجا، يقوم على «تقدم العلم وتخليده، ثم إعداد الطلاب للوظائف الدينية» . . ثم «أخذ أحَدُ الغرضين الأصليين - وهو إعداد رجال الدين للوظائف الكَنَسية - يتسع، حتى شمل الإعداد لكل المهن التى يمكن أن تخدم الجمهور . . أما الغرض الثانى، وهو تقدّم العلم، فقد اتسع حتى شمل دراسة أى موضوع، يسعى لزيادة رفاهية الجنس البشرى، وصالح الجمهور»[1].

ولذلك يرى دى ڤين De Vane أن التعليم العالى الأمريكى، لم يكن إلا «مواءمة قومية للفكرة الإنجليزية عن التعليم العالى»[2] . . كما يرى ويدنر Weidner أن الجامعة الأمريكية اليوم «مؤسسة مرِنة، غير مقيّدة نسبيا بالتقاليد»[3]، التى تقيّد الجامعات فى الوطن الأم (أوربا)، وتحوُل بينها وبين الانطلاق والتقدُّم.

وقد بدأت الجامعات الأمريكية (تتفتح) على الحياة الأمريكية مع بداية القرن التاسع عشر، فى عهد الرئيس الراحل أبراهام لينكولن Abraham Lincoln . . فبدأت تعزف عن الدراسات التقليدية السائدة فى جامعات أوربا وقتئذ، وهى الدراسات القانونية والأدبية والفلسفية، وتتحوّل إلى دراسة المجتمع الأمريكى ذاته، للمساهمة فى حلّ مشكلاته، وخاصة مشكلات مَيكَنة الزراعة، بموجب قانون موريل Morrill Act سنة ١٨٦٢، متأثرة فى ذلك - بالدرجة الأولى - بالفكرة الألمانية الرائدة عن التعليم العالى، فلقد «كان لنظام التعليم العالى الألمانى، واهتمامه بالبحوث، أثره فى تطوير الجامعات بالولايات المتحدة»[4].

ومنذ تحقق هذا (الانفتاح) الكبير للتعليم العالى على المجتمع الأمريكى، منذ أكثر من مائة سنة، والمؤسّساتُ المختلفةُ تزيد من علاقتها به، وخاصة منذ الحرب العالمية

---

(١) الدكتور أ. ل. كاندل: «التعليم العالى، مقدمة»، ترجمة الأستاذ حبيب إسكندر، والأستاذ ميشيل عبدالأحد، الفصل الخامس من: نظام التربية فى أميركا، مجلة التربية الحديثة، بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥، ص١٦٩، ١٧٠.

(2) William Clyde DeVane: **The American University in the Twentieth Century**; Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1957, p. 18.

(3) Edward Weidner: **The World Role of Universities**, The Carnegie Series in American Education; McGraw Hill Book Company, New York, 1962, p. 55.

(٤) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص٢٣٧.

الثانيـة، حتى صارت الجامعـة الأمريكية اليوم «مـرتبطة بأهداف ثلاثة: تعليم الطلاب، والدراسـات العليـا، والمساهمـة فى دراسـة وبحث وحلّ مـشاكل المجـتـمع ومشـاكل الصناعة»[1].

ومنذ تحقق هذا (الانفتاح) أيضا، بدأت الوظيفة (الدينية) للجامعة تنزوى فى ركن ضـيّق، ليتّـسع المجـال للوظائف المدَنيـة لها. . ولذلك يلاحظ هَنجـيت Hungate أن «٧٠٪ من الطلاب الآن ملتـحقون بمؤسّـسات تعليم عال، تحـت إدارة مدنية، عـامة أو خاصة»[2]، والـ ٣٠٪ الباقين، إما فى كليات أو جامعات أو مؤسسات دينية، أو نصف عُليا (كليات متوسطة Junior Colleges).

وما قيل عن المعاهد والنظم والمؤسّسات السابقة، يمكن أن يُقال عن إعداد المعلمين فى (القارّة الجـديدة). لقد كانت فكرة (إعداد المـعلم) فى حدّ ذاتها فكرة لا تجد قـبولا واسعا، بوصف هذا الإعداد - من وجهة النظر البراجماسية - غير ضرورى من ناحية، وبوصفه يمثل عبـئا على دافع الضرائب من ناحية أخرى. . ولذلـك «أثار موضوع تربية المعلمين، للقيام بعـملهم الفنى، أكثر المشاكل صعوبة، فى مـحيط الإعداد المهنى كله»، فقد كان الأمريكيون يرون «أن مدرسى الأطفال فى المدارس الأولية ليسوا بحاجة إلا إلى معرفة أكثر قليلا مما يتطلبه تلاميذهم»[3]. . ولذلك فإن الفكرة «لم تلَق - فى مبدأ الأمر - إلا اهتماما ضئيلا، وظلـت هكذا أمدا طويلا، سواء من جانب الشعب، أو من ممثليه النيابيين فى المجالس التشريعية»[4].

---

(١) د. عبد المنعم عبيد: «الجامعات، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع» (مرجع سابق)، ص١٦١.

(2) Thad L. Hungate: **Finance in Education Management of Colleges and Universities**; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1954, p. 14.

(٣) الدكتور أ. ل. كاندل: «تربية المعلمين، مقدمة»، ترجمة الأستاذ عبد العزيز أحمد، الفصل السادس من: **نظام التربية فى أميركا**، مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥، ص٢٠٩.

(٤) الدكتور وليم بجلى: «تـربية المعلمين»، ترجمة الأستـاذ عبد العزيز أحمـد، الفصل السادس من : **نظام التربية فى أميركا**، مجلة التربية الحـديثة بالجامعة الأميـركية بالقاهرة، المطبعة العـصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥، ص٢١١.

وكانت هذه النظرة الخاطئة إلى (مهنة) التعليم هى التى أدّت إلى انحطاط مستوى التعليم فى الولايات المتحدة، فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، حيث «كان أغلب المدرسين قبل عام ١٨٥٠، ولبضع سنوات بعده، من الشبّان غير المهرة، الذين لم يحصلوا على قدر كاف من التعليم»[1]. . وكانت التقارير التى تُكتَب عن انخفاض مستوى هؤلاء المدرسين، أمرا أزعج القيادات السياسية، فأُنشئت مدرسة فى فيلادلفيا لهذا الغرض، سنة ١٨١٨، ثم اقتُرح بأن يكون قسم من أقسام (الأكاديميات)، خاصّا بإعداد المعلمين. . واتبعت ولاية نيويورك ذلك سنة ١٨٣٤.

وكان نفس الموضوع من الموضوعات التى حملها معه هوراس مان Horace Mann فى رحلته التى سبق الحديث عنها إلى دولة پروسيا.

ويرى كارلتون واشبورن أن الزعيم الألمانى فيخت Fichte نصح - لإنقاذ پروسيا من هزيمتها الطاحنة التى ألحقها بها نابليون فى موقعة چينا عام ١٨٠٦ - «بإرسال وفد من المدرسين الشبان، للتتلمذ على يد پستالوتزى Pestalozzi (١٧٤٦ - ١٨٢٧)، الذى كان يُعَدُّ - فى ذلك الوقت - أعظم مربّ حرٌ فى العالَم، دون منازع». وأنه «رجع البروسيون الشبان - وقد امتلأوا حماسا - فأقاموا نوعا جديدا من المدارس، اقتفوا فيه أثر پستالوتزى» . . وأنه «كان الأطفال فى هذه المدارس يستخدمون عقولهم، ويفهمون ما يقومون بدراسته، وكانوا يتعلمون الحياة التى تُحيطهم، ويدرسون ما يمكن الاستفادة منه فى حياتهم. . هذا، بينما قامت الدراسة فى المدارس الأخرى على الاستظهار بدون فهم، والعناية بالدراسات اللفظية، التى لا تتصل بحياة التلاميذ.

وقد أُنشئت - وفقا لوجهة النظر الجديدة - مدارس ابتدائية، أُلحقت بها مدارس لإعداد المعلمين. . وصارت هذه المدارس الجديدة نماذج احتذتها المدارس فى جميع دول العالم، وتأثرت بها خاصة كل من أمريكا وفرنسا. ولقد كان للتقارير التى كتبها هوراس مان Horace Mann (١٧٩٦ - ١٨٥٩) وغيره عن هذه المدارس البروسية، وعن مدارس إعداد المعلمين، أكبرُ الأثر فى التطور التربوى فى الولايات المتحدة»[2].

---

(١) ر. هـ. بك: **التاريخ الاجتماعى للتربية**، ترجمة الدكتور محمد لبيب النجيحى وآخرين، رقم (٢) من (المكتبة التربوية)، إشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيحى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣، ص١٧٦.

(٢) كارلتون واشبورن: **التربية التقدّمية**، ترجمة الدكتور محمد الهادى عفيفى وآخرين، مراجعة وإشراف الدكتور أبو الفتوح رضوان، مكتبة مصر بالفجالة، القاهرة، ص٢٦.

ومن بروسيا، انتقلت مدارس النورمال Normal Schools- كما سبق - إلى (الأرض الجديدة)، وقد أنشأها أحَدُ خَريجّى هارفارد، وهو چيمس كارتر، فى ماساشوستس سنة ١٨٣٩، «تحدّيا للهيئة التشريعية بها، بعد أن فشل فى إقناعها بتوفير الاعتمادات المالية لها»[١].. ثم تعاون فى ذلك مع هوراس مان بعد عودته من بروسيا، ثم ساعدهما أحدُ رجال الدولة، وهو القسّ تشارلس بروكس Charles Brooks (١٧٩٥ - ١٨٧٢).

ومن ماساشوستس، انتقلت الفكرة إلى ولايات عديدة، ثم أخذت فى النموّ السريع، حتى «تحوّل الكثير من مدارس النورمال، ذات فترة الدراسة لمدة عام أو اثنين.. إلى كليات للمعلمين، قبل عام ١٩٠٠م.. وبدأ هذا الاتجاه، ولم ينته إلا عندما تحوّلت مدارس النورمال، من مدرسة نورمال تابعة للولاية، إلى كلية تابعة للولاية، ثم إلى مدرسة مهنية تابعة لجامعة الولاية، ثم إلى كلية للتربية، عُهد إليها بالإعداد المهنىّ للمعلمين»[٢].

وهكذا، رغم أن أمريكا أوربية الأصل، أوربية التقاليد، ورغم أن معظم أبنائها - فى أساسهم - أوربيون، ورغم أن المنشآت والمنظمات والنظم الأوربية قد نُقلت معهم إلى (القارة الجديدة).. فقد أصرّوا - أخيرا - على أن يكونوا أمريكيين.

و(بالأصالة) وحدها، تقدّمت أمريكا، لا فى التربية وحدها، بل فى كل مجال، حتى سبقت أوربا ذاتها، وبدأت تتربّع على عرش العالم كله، بعد سقوط المعسكر الشيوعى وتفكك عناصره منذ سنة ١٩٨٩، ليظهر ما يسمى (بالنظام العالمى الجديد)، الذى تتربع هى على عرشه دون سواها.

غير أن الحرية المفرطة التى تحرص عليها، فى الحياة وفى التعليم جميعا، كانت مما جعل الطلاب فى المدارس يمثلون مصدر رعب لمن يعلّمونهم، ولمن يديرون مدارسهم[٣]،

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، الطبعة الأولى (مرجع سابق)، ص٣٠٦.

(٢) ر. هـ. بك (مرجع سابق)، ص ١٨٤.

(٣) ارجع إلى الأرقام الخاصة بالاعتداء على المعلمين حتى سنة ١٩٨٠ / ١٩٨١ فقط فى:

- Stephen J. Knezevich: **Administration of Public Education, a Sourcebook for Leadership and Management of Educational Institutions;** Fourth Edition, Harper & Row, Publishers, New York, 1984, p. 370.

مما جعل النظام الأمريكى يتحول إلى نظام بوليسى تقريبا، وخاصة بعد أحداث الحادى عشر من سبتمبر سنة ٢٠٠١م.

ثانيا: تجربة اليابان فى التربية:

ليس لليابان ما لجارتيها - الصين والهند - مِن مميزات، وإمكانيات جذب للحياة فيها.. ولذلك لم يكن لها - فى التاريخ القديم - ما كان لهما من حضارة ومدنية، تحدثنا عنها فى الفصل الثانى من هذا الكتاب[١].

ذلك أن اليابان «عبارة عن سلسلة، تضمّ أربع جزائر كبيرة، وعددا لا يُحصَى من الجزر الصغيرة»، كما أن «أرض اليابان جبلية، ولا تزيد المساحة الصالحة للزراعة فيها على ١٦٪ من مجموع أراضيها. والمعدن الوحيد المتوفر فيها بكثرة هو الفحم، وتشتد فيها ثورة البراكين، وهى مهدّدة على الدوام بالزلازل، ويسقط عليها من المطر ما يفوق الحدّ المألوف»[٢].

ومِن ثمّ نمت (الشخصية القومية) اليابانية من قديم، على نحو قريب من ذلك النحو الذى نحته (الشخصية القومية) الصينية فى نموها، لتشابه الظروف بين البلدين جغرافيّا إلى حدّ بعيد، فى إطار من الإحساس (بالجماعة)، إحساسا يجعل «الأسرة هى المصدر الحقيقى للنظام الاجتماعى[٣] فى اليابان، واعتبارها كيانا تذوب فيه الكيانات الفردية.. «فاليابانى يفضل أن يعمل كجزء من جماعة، على أن يعمل كفرد، وهو يحس بشعور الإخلاص والولاء للجماعة، ويميل إلى مراعاة مقاييسها ومعاييرها بدقة كبيرة. والأسرة فى اليابان عظيمة الأهمية، ونموذج تكوينها ينعكس فى الغالب على الجماعات الأخرى.. ومن أهم الروادع الاجتماعية عنده، الخوف من ارتكاب ما يجلِب العارَ على الأُسرة»[٤].

---

(١) ارجع إلى ص ٥٠ - ٥٩ من الكتاب.

(٢) آرثر تيدمان: **اليابان الحديثة**، ترجمة وديع سعيد، مراجعة على رفاعة الأنصارى، رقم (٢٢٢) من (الألف كتاب)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص١.

(٣) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الخامس من المجلد الأول (٥) (الشرق الأقصى) (اليابان)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨، ص٦٢.

(٤) آرثر تيدمان (المرجع السابق)، ص٢.

كما نما التفكير الدينى اليابانى من قديم، فى ضوء هذه الظروف الجغرافية أيضا، قريبا من ذلك التفكير الدينى الصينى.. فكانت هذه السلطاتُ المُطلَقَة التى أعطيت لإمبراطور اليابان القديم، قريبةً من تلك السلطات المُطلَقة، التى أعطيت لإمبراطور الصين القديم[1].. كما كانت (الشنتوية)، ثم (البوذية)، هما الديانتين المفضَّلتين، وبينهما قرابة سنراها بعد قليل.

والديانة الشنتوية أو الشنتية Shintoism «هى ديانة أهل اليابان»، كما «أن الهندوكية هى الديانة القومية العنصرية للهنود».. وهى (الشنتوية) «مقصورة على اليابانيين، لا يُعرَف لها مؤسّس معيّن منذ نشأتها قبل التاريخ.. وكلتا الديانتين لا عناية لها بالدعوة إلى الدخول فيها، فكل منهما تعبير طبيعى لشعب خاصّ، وجزء من ثقافة اجتماعية، لا تتقبّل الغرباء»[2].

وقد «كانت العاطفة الدينية عند اليابانيين الأوّلين تجد ما يُشبعها فى العقيدة بأن لكل كائن روحا، وفى الطوطمية، وفى عبادة الأسلاف، وعبادة العلاقة الجنسية».. «ومن عبادة الأسلاف، نشأت أقدم ديانة قائمة فى اليابان، وهى «شنتو»، أى (طريق الآلهة).. «ولم تكن ديانة (شِنتو) بحاجة إلى تفصيل مذهبى، أو طقوس معقدة، أو تشريع خُلقى، ولم تكن لها طَبقة من الكهَنة خاصّة بها»[3].

وقد «كانت الشنتوية - فى الأصل - مزيجا من عبادة الطبيعة والسلف، ثم تطورت وأصبحت تقوم على نظريات من الكونيات والسلالات الإلهية، وبيّنت كيف أن (إيزاناجى) أبا السماء، و(إيزاناماجى) أم الأرض، قد (أنجَبا) جزُر اليابان، كما أنجَبا عددا لا يُحصَى من الآلهة، وأظهرت: كيف أن أما تيراسو، أوميكامى، إحدى بناتهما، أصبحت إلهة الشمس، وأرسلت فيما بعد حفيدَها، ليؤسّس أسرة تتولى حُكم اليابان إلى الأبد»[4].

---

(١) ارجع إلى ص ٥١، ٥٢ من الكتاب.

(٢) عباس محمود العقاد: ما يُقال عن الإسلام، دار الهلال، القاهرة، ص٣٥، ٣٦.

(٣) ول ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الخامس من المجلد الأول (٥) (الشرق الأقصى) (اليابان)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود؛ الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨، ص١٢، ١٣.

(٤) آرثر تيدمان (مرجع سابق)، ص٢٠.

ثم دخلت البوذية اليابان، فى القرن السادس الميلادى.

و«ما إن حلّ عام ١٨٧٢ حتى اقتنعت الحكومة بأن البوذية متغلغلة مع الشينتوية فى عقلية اليابانى العادى، إلى حدّ أنه لا يمكن الاعتداء على إحداهما، دون الإضرار بالأخرى»(١).

ويرى كينليسيد وتوماس Keenleyside & Thomas، أن التاريخ الرسمى لليابان يبدأ «بتولّى الإمبراطور چينمو Jinmu المُلك سنة ٦٦٠ ق.م، ولذلك كان التقويم القديم لليابان يبدأ من هذا التاريخ»(٢).. وأنه قد «كانت هناك حادثتان أساسيتان فى التاريخ الثقافى لليابان، كانت أُولاهما هى إدخال التعليم الصينى فى القرون المبكرة فى المنطقة المسيحية.. والثانية هى سُرعة إدخال الثقافة الغربية، خلال النصف الثانى من القرن التاسع عشر»(٣).

أى أن هاتين الحادثتين تجتمعان عند نقطة واحدة، هى (انفتاح) اليابان على الخارج.. وكان ممكنا أن يحطّم هذا (الانفتاحُ) اليابان تحطيما، لو أنها أخذت ما فى الخارج كما هو، وهو ما لم يحدث فى اليابان، فنجت من هذا التحطيم، فى الحالتين.

ومع مطلع القرن الثامن عشر، بعد تفجُّر الثورة الصناعية فى الغرب، بدأ هذا الاتصال بالغرب أمرا (مفروضا) على اليابان، كما فُرِض فيما بعد على مصر، نتيجة لتطلُّع بلاد الغرب - بعد الثورة الصناعية - إلى الخارج.. تمهيدا لعصر توسُّعها الاستعمارى الكبير فى القرن التاسع عشر.

وكانت اليابان تواجه هذه (الضغوط) عليها بروح (الوطنية)، التى رأيناها فيما قبل تسرى بين أبنائها، فقد «كانت طبيعة الروح الوطنية فى تلك الأيام، تتّسم بردّ فعل للضغوط الخارجية من الدول الغربية، التى كانت تستخدم إما القبضة المدرّعة، أو التهديد بالقبضة المدرعة»(٤). كذلك واجهت اليابان هذه الضغوط، بنفس

(١) المرجع السابق، ص٢١.

(2) Hugh Lt., I. Keenlyside And A. F. Thomas: **History of Japanese Education, and Present Educational Systems**; the Hokuseldo Press, 1937, p .21.

(3) Ibid., p. 66.

(٤) ماكوتو آسو، وإيكوو آمانو: **التعليم، ودخول اليابان العصر الحديث**، سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية، القاهرة، ١٩٧٦، ص١٩.

ما قابلها به محمد على فى مطلع القرن التاسع عشر، وهو «تبنّى الحضارة الغربية اختيارا»[1].

وبدون فهم هذين الأسلوبين من أساليب مواجهة الغرب الطامع، والحضارة الغربية القوية.. لا يمكن فهم ما تمّ فى اليابان من تقدُّم.

و«عند منتصف القرن الثامن عشر»، ظهرت «جمعية، تسمّى الرانجاكوشا، أو (العلماء الهولانديين)»، «ترجمت المؤلفات الأوربية المعتمدة، فى موادّ الفلك والرياضة والطب والنبات، ونُشرت أو ذاع استخدامها بين الإخصائيين»[2].

وكان نظام التعليم اليابانى يعانى - قبل سنة ١٨٦٨- صعوبات عديدة، فقد كان النظام السائد هو (الإقطاع)، وكانت اليابان تنقسم إلى ٣٠٠ منطقة إقطاعية، يحكم كلا منها سيدٌ إقطاعى[3].. وكانت العشائر الإقطاعية هى التى تهتمّ بالتعليم، حسب ما تراه صالحا لها. «وفى أعقاب ١٨٦٨، انفتحت اليابان على التعليم الغربى بكل قلبها وعقلها، وبذلك ألزمت نفسها بعملية التحديث»[4]، على حد تعبير إدوارد بوشامب.. وقد بدأت المدارس التى تديرها هذه العشائر «بالفعل، فى إدخال العلوم الغربية، ولاسيما الطبية والعسكرية»، «وقد اكتسب بعضُها مستوى رفيعا إلى حدّ ما، فى تعليم العلوم الغربية، والتكنولوجيا، وحافظ عليه»[5].. إلا أن هذا التعليم فى عمومه كان قديما، ضيقا، ومِن ثم «استطاع نظامُ التعليم الحديث فى اليابان (بعد سنة ١٨٦٨)، أن يرِث تركة تعليمية كبيرة، إلى حدّ كبير»[6].

ولكن النهضة التعليمية الكبرى فى اليابان تعود إلى سنة ١٨٧٢، فى عهد الإمبراطور ميجى Miji (المتوفى سنة ١٩١٢)، الذى كان عهدُه هو عهد الانفتاح الواسع والمنظم على الحضارة الغربية.. ففى تلك السنة (١٨٧٢)، أصدر الإمبراطور أول قانون

(١) المرجع السابق، ص٢٠.
(٢) ك. م. بانيكار (مرجع سابق)، ص٣٥٤، ٣٥٥.
(٣) ماكوتو آسو، وإيكوو آمانو (المرجع الأسبق)، ص١٣.
(٤) إدوارد ر. بوشامب: التربية فى اليابان المعاصرة، قام بالترجمة والتعليق الدكتور محمد عبد العليم مرسى، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٥م، ص٢٥.
(٥) ماكوتو آسو، وإيكوو آمانو (المرجع الأسبق)، ص١٦.
(٦) المرجع السابق، ص١٥.

للتعليم الأساسى فى اليابان، بعد أن «تبيّن الإمبراطور ميجى ومعاونوه أهمية التعليم، فعوّلوا على إنشاء نظام عام للتعليم الإلزامى الشامل، الذى يقال: إنه السرّ فى نهضة ورفاهية اليابان»[1].

وكانت خطّة الإمبراطور تقوم على أساس توفير مرحلة من التعليم الأساسى (الإلزامى)، لا تتعدى ٨ سنوات، لكل المواطنين، مع التوسعٍ فى أنواع التعليم الأخرى. «وقد جاء النظام التعليمى - مثل النظم الأخرى، التى وُضعت فى تلك الأيام الأولى - على غرار النظُم الخاصة بالولايات المتحدة ودول أوربا. . وكان قانون التعليم يمثل خطة تتّسم بالطموح حقا، فهى تدعو إلى إنشاء ٥٣,٧٦٠ مدرسة ابتدائية فى أنحاء البلاد، لتقديم تعليم أوّلى حديث، إلزامىّ لكل الأطفال، مِن سِنّ السادسة حتى الرابعة عشر، وإقامة ٢٥٦ مدرسة متوسطة، و٨ جامعات على الأسس العريضة التى شكلت بهذه الصورة. . وكل ذلك بقصد فتح فرص التعليم أمام الشعب اليابانى كله، وبذلك يتسنى اختيار وتعهُّد ذوى المواهب»[2].

وكانت خطة التعليم - كما يبدو - طَموحة أكثر مما تحتمل إمكانيات البلاد، ولذلك بدأت الانطلاقة الحقيقية فى التعليم اليابانى سنة ١٨٨٥، حين ألغت الحكومة النظام الإقطاعى الذى كان سائدا حتى ذلك الوقت، كما أنشأت (مجلس الوزراء) لأول مرة فى تاريخ البلاد، وكانت وزارة التعليم من نصيب أرينورى مورى، الذى ما إن تولّىَ مهامّ منصبه، «حتى شرع فى إصلاح النظام الدراسى، فأصدر تشريع الجامعة الإمبراطورية، وتبعه قانون مدارس المعلمين، فقانون. .»، «وعلى أساس تلك القوانين، اكتملت تشكيلات الأنظمة الخاصة بالمدارس الثانوية والمِهنية، بين عامى ١٨٩٢م و١٩٠٦م.

وبهذا المعنى، نقل الإصلاُح التعليمى - الذى قام به وزير التعليم مورى - التعليمَ اليابانى الذى كان - حتى ذلك الحين - يقف فى (المرحلة الإعدادية للانطلاق) إلى عهد (الانطلاق)، بسرعة بالغة»[3].

---

(١) ج. سنجلتون: **المدرسة اليابانية**، ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص٦، من مقدمة الترجمة.

(٢) ماكوتو آسو، وإيكوو آمانو (المرجع الأسبق)، ص١١.

(٣) المرجع السابق، ص٢٩.

«وفى عام ١٨٩٩»، «وبعد فشل فكرة ثمانى سنوات من التعليم الابتدائى لكل الأطفال»، «حُددت فترة التعلم الإلزامى بأربع سنوات موحّدة.. وفى نفس الوقت، بدأت الحكومة تطبق سياسة الالتحاق الإلزامى بالمدارس بصرامة، مما أسفر عنه زيادة كبيرة فى نِسَب المواظبة على الدراسة.. «ومنذ ذلك الحين، أخذ التعليم الإلزامى ينتشر كالنار فى الهشيم»[1].

وهكذا استطاعت اليابان - فى أقل من ربع قرن من الزمان - من خلال التعليم الإلزامى الحديث والجدية فى نشره، بعد (تأقلمه) مع واقع البلاد - أن تحقق ما حققت من تقدم.

وقد أدى انتشار هذا التعليم اليابانى الحديث (كالنار فى الهشيم)، على حدّ تعبير ما كوتو آسو وإيكوو آمانو، السابق.. إلى (هزّ) الثقافة اليابانية والشخصية القومية اليابانية هزّا.

وقد جاءت هذه (الهزة) بالفعل، فى أعقاب الحرب العالمية الأولى، حيث «نَبَتَ إحساس بالحقوق الشخصية بين أعداد متزايدة من عُمَّال المصانع، مما ولّد حركة عُمّالية، ثم حركة اشتراكية.. والدعوة إلى (ثقافة) تسعَى للتحرّر من الوطنية الأبوية»[2].

وفى هذه الفترة أيضا، زاد عدد سنوات التعليم الإلزامى إلى ست سنوات، كما ارتفع عدد التلاميذ فى المدارس بشكل ملحوظ.. فقد «كان عدد التلاميذ المسجّلين فى المدارس الابتدائية ذات السنوات الست سنة ١٩١١ - وكان هذا النظام قد طُبق منذ ثلاث سنوات - كانت هذه المدرسة تضمّ ٧ ملايين طفل». «وفى سنة ١٩١٩، زاد هذا العدد إلى ٨,٣٦٢,٠٠٠ طفل».. «وفى نفس الفترة، ارتفع عدد تلاميذ المدرسة المتوسطة من ١٢٥,٠٠٠ إلى ١٧٠,٠٠٠ تلميذ»[3].. وهكذا.

وما إن جاءت سنة ١٩٣٧، حتى كان على اليابان أن تستعدّ لدخول حرب مع جارتها الصين.. ولأجل هذا الهدف، تولّى كونوى رئاسة الوزارة فى ٤ يونية سنة ١٩٣٧، وكانت لهذه الوزارة مهمة رئيسية محدّدة، و«هى إعداد الأمة لمقتضيات الحرب

(١) المرجع السابق، ص٤٦، ٤٨.
(٢) المرجع السابق، ص٦٣.
(3) Hugh Ll. Keenlyside and A.F. Thomas; Op. Cit., pp. 110, 111.

الصينية، فأدخلت نظام التدريب العسكرى الإجبارى فى جميع المدارس، وأطالت مدة التجنيد و.. »[1].. ثم ترك كونوى رئاسة الوزارة فى شهر يناير سنة ١٩٣٩، لتتغيّر الوزارة بعده ثلاث مرات، فى حوالى عام ونصف عام، ثم تورطت اليابان - فى النهاية - فى الحرب العالمية الثانية، ثم فى الحرب مع الولايات المتحدة أخيرا.

وانتهت الحرب العالمية الثانية بانكسار اليابان، وتسليمها تماما فى ١٥ أغسطس سنة ١٩٤٥، «وأصدرت القيادة العليا للدول المتحالفة، التى أقيمت فى اليابان - فى أواخر أغسطس - أمرا للحكومة اليابانية، فى أوائل أكتوبر، بشأن (سياسة الإشراف على نظام التعليم اليابانى).. ويطالب الأمر بالإلغاء الفورى للروح العسكرية والوطنية المتطرّفة من التعليم»[2].. وهو أمر لم يتم فى اليابان وحدها، وإنما تمّ مِثلُه فى ألمانيا، سواء فى ذلك، ألمانيا الغربية، تحت السيطرة الأمريكية الإنجليزية الفرنسية، وألمانيا الشرقية، تحت السيطرة السوفيتية.

وفى مارس ١٩٤٦، جاءت إلى اليابان بعثة أمريكية، تضم ٢٧ خبيرا فى التعليم، برئاسة الدكتور ج. د. س. ستودارد، «بناء على دعوة القيادة العامة لقوات الاحتلال.. وطالب التقرير الذى قدّمته البعثة - كما أُعلن فى أبريل من نفس العام - بإصلاح شامل للتعليم، بما فى ذلك تحويل أهداف التعليم إلى أهداف ليبرالية وفردية، ومراجعة مكثفة للبرامج التعليمية، لتحقيق مِثل هذا التغيير»[3].

وكانت هذه البعثة الأمريكية، ذات التأثير الحاسم فى إقامة النظام التعليمى الجديد فى اليابان - بعد الحرب، فقد «كان النظام التعليمى فى اليابان - قبل الحرب - متأثرا بأنظمة العديد من دول الغرب، كالولايات المتحدة وفرنسا وألمانيا»، ولكن «الإصلاح بعد الحرب (جاء مِن أعلَى)، باعتباره أحَدَ سياسات الاحتلال، وكان النظام الأمريكى للتعليم، هو النموذج الوحيد.. وقد نُفذ خلال فترة قصيرة من الزمن»[4].

(١) آثر تيدمان (مرجع سابق)، ص٧٤.
(٢) ماكوتو آسو، وإيكوو آمانو (المرجع الأسبق)، ص٧٣.
(٣) المرجع السابق، ص٧٤.
(٤) المرجع السابق، ص٨١، ٨٢.

وقد أطلق على هذا النظام التعليمى اليابانى الجديد «اسم نظام ٦ - ٣ - ٣»[١]، لأنه جعل قاعدة النظام التعليمى ست سنوات من التعليم الإلزامى، تتبعها مدرستان ثانويتان، إحداهما دُنيا، والأخرى عُليا . . على غرار النظام الأمريكى.

وفى الوقت ذاته، أُلغيت تلك التفرقة التى كانت قائمة على مستوى التعليم العالى، بين تعليم الصفوة فى الجامعات، والتعليم فى المعاهد العليا، حيث أُعيد تنظيم كل المعاهد العليا فى «(جامعات)، لمدة أربع سنوات»[٢] . . وهو نفس ما حدث فى مصر فيما بعد، بعد إنشاء جامعة حلوان سنة ١٩٧٥.

«وقد طُبّق النظام المدرسى الجديد تدريجيا، فطُبق نظام المدارس الثانوية الأدنى الجديدة فى عام ١٩٤٧، ونظام المدارس الثانوية الأعلى الجديدة فى ١٩٤٨، ونظام الجامعات الجديدة فى ١٩٤٩»[٣].

ورغم ذلك، فقد بدأ النظام التعليمى اليابانى - شيئا فشيئا - ينمو نمواً قوميا يابانيا خالصا، كما حدث فى أول النهضة اليابانية الحديثة، فى القرن الماضى.

كانت مرحلة التعليم الإلزامى ست سنوات، زيدت إلى تسع سنوات، بضمّ المرحلة الثانوية الدنيا إليها . . ثم توسعت اليابان فى القبول بالمرحلة الثانوية العليا «فى النصف الأخير من الخمسينيات» . . و«تجاوزت نسبة الذين دخلوا المدارس الثانوية من جُملة خرّيجى المدارس الثانوية الأدنى» «٦٠٪ فى عام ١٩٦١ . . ومضت ترتفع بسرعة إلى ٧٠٪ فى عام ١٩٦٥، وإلى ٨٠٪ فى عام ١٩٦٨. ويُعدّ الأمر الآن مسألة وقت فقط، قبل أن تتجاوز ٩٠٪. وقد وُضع نظام المدرسة الثانوية الأعلى، على غرار نظام (التعليم الثانوى الشامل) فى الولايات المتحدة»[٤].

ونتيجة لهذا المنحَى القومى فى التعليم اليابانى، يرتبط التعليم فى اليابان ارتباطا قويا بالنموّ الاقتصادى لليابان، وحاجات هذا النمو . . فكانت اليابان أسبق من غيرها من البلاد إلى الوقوف على ما فى التعليم من (استثمار) . . وقد «أصبحت نظرية

---

(١) المرجع السابق، ص٧٦.
(٢) المرجع السابق، ص٧٧.
(٣) المرجع السابق، ص٧٨.
(٤) المرجع السابق، ص٩٠.

الاستثمار فى التعليم من القواعد النظرية، المعترَف بها رسميا فى تحديد اتجاه السياسة التعليمية، وأصبحت الأولوية للاستثمار فى تدريب العلماء والفنيين، كقوى عاملة استراتيچية، تؤثر على سرعة النمو الاقتصادى». . و«قد نتج عن مثل هذه الأولوية فى الاستثمار، أن زاد عددُ المدارس المهنية الفنية العليا فى أنحاء البلاد حتى بلغ ٥٤ فى عام ١٩٦٧، فى حين أن نسبة الالتحاق بأقسام العلوم الطبيعية والهندسية بالنسبة لجملة الملتحقين بالجامعات القومية ارتفعت إلى ٤٦٪ - أى حوالى ضعف نسبتها فى عام ١٩٥٢، وهى ٢٨٪. . وذلك بعد بدء النظام التعليمى الجديد مباشرة، فضلا عن أن عدد الجامعات الخاصة، التى أُنشئت فيها أقسام للعلوم الطبيعية والهندسية، زاد أيضا، من ٢٨ فى عام ١٩٥٢، إلى ٦٨ فى عام ١٩٦٧»(١).

والجامعات اليابانية مصرّة على أن تحتفظ بمستواها العلمى عاليا، وعلى أن تظل مرتبطة - بطبيعة الحال كما سبق - بحركة الحياة فى المجتمع اليابانى ولذلك نجدها مصرّة على الإبقاء على نسبة الطلبة إلى الأساتذة فى وضع لا يؤثر على (كيف) التعليم الجامعى. . كما نجد «الأمكنة المتوفّرة فى التعليم العالى موضع منافسة شديدة، يتوجب معها على الطالب أن ينتظر طويلا، كى يحظّى بمكان. . والطلاب اليابانيون يعلمون أن عليهم الانتظار لمدة سنتين على الأقل، قبل أن يحظوا بالتسجيل فى التعليم العالى، وليس من النادر ألا ينالوا ذلك إلا بعد انقضاء فترة، تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات»(٢). . وهو أمر عادة ما يحدث فى كثير من جامعات العالم، ذات الشهرة العالمية فى الغرب، كما كان يحدث فى الاتحاد السوفيتى السابق أيضا، كما سنرى فيما بعد.

وهكذا، لم تكن لدَى اليابان - وهى تقتحم آفاق المستقبل - ما لدى جارتيها الهند والصين، مِن موارد الثروة الطبيعية، كما رأينا فى تقديمنا للحديث عن اليابان(٣)، فقد كانت - على حد تعبير نايار Nayar - «أفقر من جارتيها الهند والصين، فى موارد

(١) المرجع السابق، ص٩٧.

(٢) فرانك باولز: القبول فى التعليم العالى - دراسة عالمية عن القبول فى الجامعات، صدرت عن المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة «اليونسكو»، والاتحاد العالمى للجامعات، ترجمة هشام دياب، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، ١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م، ص١٢٩.

(٣) ارجع إلى ص ٢٢٣ من الكتاب.

ثروتها الطبيعية.. ومع ذلك فقد سبقتهما بمراحل»[1]، وذلك بفضل اهتمامها الذى رأيناه بالتعليم، فقد «أسرفت - على حد تعبير هاربيسون ومايرز Harbison & Myers - «فى استثماراتها فى التعليم، بالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومى»[2].

ويوضح ماكوتو آسو وإيكوو آمانو هذا (الإسراف) فى التعليم، بلغة الأرقام، فيبيّنان أنه «لمدة قرن كامل منذ ذلك الحين، حقق التعليم اليابانى تقدّما رائعا.. ففى عام ١٨٨٠، عندما كان نظام التعليم الحديث ما زال فى المهد، كانت نسبة الالتحاق بالمعاهد التعليمية من إجمالى عدد السكان تقف عند ١,٤١٪ فقط للتعليم الأولى، و١٪ و٣٪ فقط للتعليم الثانوى والعالى، على التوالى.. بيْد أنه فى عام ١٩٧٠ - أى بعد ٩٠ عاما - كانت النسبة قد بلغت ٩٩,٨٪ للتعليم الأولى، و٨٢٪ للتعليم الثانوى، كما ارتفعت نسبة التعليم العالى إلى ١٧٪، متجاوزة كثيرا حتى نسبة التعليم خلال الفترة الأولى من العصر الميجى.. وتزيد تلك النسب كثيرا عنها بالنسبة لبريطانيا وفرنسا، ودول أوربا الغربية الأخرى»[3].

أى أن نهضة اليابان تعود إلى إعطائها (الاستثمار) فى الإنسان - من خلال التعليم والتدريب - (أولوية) تسبق الاستثمار فى الآلات والمعدّات والمصانع ومختلف المرافق.. غير أن هذا الاستثمار فى الإنسان فى اليابان، لم يكن ليؤتى ثماره، دون تلك السياسة المستمَدّة من (الواقع القومى) اليابانى، والتى صبغت (الحضارة الحديثة) كما استوردتها اليابان من الغرب، بحيث صبغت العلوم الحديثةَ، المستوردةَ من الغرب، صبغةً يابانية فى النهاية. إن «ما اعتبره المربّون اليابانيون الصفة الرئيسية لنظامهم، كان أمرا غير حديث بالمرة.. أو لنكون أكثر دقة نقول: إنّه لم يكن غربيا. لقد كان هذا هو تعليم السلوك الأخلاقى، أو كما كانت الفصول تسمّى حرفيا (إصلاح القلب).. وعلى أهمية هذا، ركز كُتّاب الميجى، مؤكدين أصوله فى المرسوم الإمبراطورى، وهذه الوثيقة المؤرخة ٣٠ من أكتوبر ١٨٩٠ تؤكد فضائل الولاء للإمبراطور، والتقوى البَنَوية». «ولا شك أنه حتى إعادة صياغة النظام كله، تحت تأثير التعليم الأمريكى، فإن التهذيب

---

(1) D. P. Nayar: "Education as Investment", **Education as Investment**, Edited by: Baljit Singh, Meenakshi Prakashan, Meerat, India, 1967, p. 58.

(٢) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص٢٩٦.

(٣) ماكوتو آسو، وإيكوو آمانو (مرجع سابق)، ص٧، ٨ من المقدمة.

الخُلقى، المبنىّ على الموافقات المقدّسة للسلطة الإمبراطورية، كانت حافزا عظيما لتغيير نسيج الاقتصاد كله»[1].

وقد كانت هذه (المواءمة) بين الواقع اليابانى والحضارة الغربية فى التعليم أمرا لفت نظر اللجنة الدولية، التى شكّلتها اليونسكو لكتابة تاريخ العالم، والتى رأت أنه فى اليابان، البلد الآسيوى الذى سعى بأكبر قدر من الوعى والحماس إلى اقتباس الطُرق الغربية. . أُدمجت أنماط جديدة من الفكر، فى ثقافة مختلفة اختلافا أساسيا، ظلت برغم ذلك، دون أن يطرأ عليها تغيّر فى نواح كثيرة. وكان اتجاه اليابان الثقافى خلال هذه السنوات، نتيجة التفاعل بين العادات التقليدية، والاتجاهات والأساليب الغربية المستوردة، فى ظل ظروف من تأكيد الذات، والتوسّع القومى، والهزيمة العسكرية. . وهذه كلها شكلت تاريخ اليابان فى القرن العشرين». و«كانت هذه هى القاعدة الأساسية، التى فُرضت فوقها الثقافة الغربية، المختلفة عنها اختلافا أساسيا من نواح كثيرة. . فلم يتمكن الشعب اليابانى من التكنولوجيا الغربية ويطبّقها فحسب، ولكنه استورد وترجم كُتبا غربية، لا حصرَ لها، فى جميع الموضوعات، وصاغ ألفاظا تغطىّ المواد والأفكار الجديدة، وجاء من الغرب بالموسيقى والرياضة والرقص، وغير ذلك من أشكال الترفيه، وجعل الفكر الفلسفى الغربى إطارا للدراسة الأكاديمية».

«إلا أن الفكر والأسلوب الغربيين، لم يحلاّ تماما محلّ القيم والاتجاهات الثقافية اليابانية التقليدية، فالحياة الخاصة: البيت والحديقة وأسلوب العيش فيهما، بِنيان الأسرة، والعلاقات الشخصية. . ظلت يابانية، كما جرى بها العُرف».

«وبعبارة موجزة، كان الصبغ بالطابع الغربى، يعنى إدخال المعرفة والطرُق الغربية، فى البِنيان القائم والقيم الأساسية للمجتمع اليابانى. . وغالبا ما يجرى التعبير عن المثَل الأعلى، بأنه (الروح اليابانية، والمواهب الغربية)[2].

(١) آدم كيرل: استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى، ترجمة سامى الجمال، مراجعة د. عبد العزيز القوصى، الجهاز العربى لمحوالأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ص١٣٤، ١٣٥.

(٢) تاريخ البشرية، المجلد السادس (القرن العشرون)، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى، (تطور المجتمعات)، إعداد اللجنة الدولية، بإشراف منظمة اليونسكو، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه، د. راشد البراوى، محمد على أبو درة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٢، ص١٠٤، ١٠٦.

وهكذا نجد القيمة الحقيقية للتجربة اليابانية فى التربية تتمثل فى أن اليابان - فى سنوات محدودة - «كان لها ما أرادت من قُوّة ومَنعة وتقدّم، بسبب تربية أبنائها وتعليمهم، وحرصها - فى الوقت نفسه - على أن تبقى عاداتها وقيمها، وأن تحافظ على تراثها وتقاليدها. ضَربت الصين فى حرب خاطفة، ولم تمض عشر سنوات حتى ضربت روسيا فى معارك مُهينة عام ١٩٠٥، ودوّخت الولايات المتحدة الأمريكية سنوات طوالا خلال الحرب العالمية الثانية، حتى لم تجد أمامها من وسيلة لإيقاف عُنف اليابانيين وصَلابتهم إلا ضرب أرضها بالقنابل الذرية، وهى سابقة لم تحدُث فى التاريخ».

«ومن بين أنقاض هيروشيما ونجازاكى، خرج العملاق اليابانى برأسه مرة ثانية، وأفرغ جهده وقوّته وعزيمته فى أمور أخرى غير الحرب: فى العِلم والتربية والإبداع، والتقدم بإصرار، بعد توفير ما كان ينفقه على الحروب، ووضعه فى قنوات العلم والتربية»[١].. حتى «لقد تمتعت بمركز مرموق عالميا، سواء فى النموّ غير المسبوق لتعليمها الثانوى والعالى، وفى تميُّز المستوى الأكاديمى لهذا التعليم، حسبما أثبتت دراسات الرابطة الدولية لإنجازات التعليم سنة ١٩٦٤.. وفى أوائل الثمانينيات من القرن العشرين، حيث ثبت أن الطلاب اليابانيين كانوا فى قِمّة المعرفة الرياضية ومَهاراتها، فى الصفين الثامن والثانى عشر»[٢].

«وفى عام ١٩٨٦، أصبحت اليابان أكبر دولة دائنة فى العالَم».. «وأكبر المصارف وشركات الأوراق المالية فى العالَم حاليا يابانية»، «مما أثار تنبّؤات بأن اليابان ستصبح غولا اقتصاديا يهيمن على كوكب الأرض خلال الخمسين سنة المقبلة»[٣].

لقد اقتفت اليابانُ آثار الغرب فى كثير من خُطى تطورها التكنولوجى والاقتصادى.. ففى سنة ١٩٩١ مثلا، حصلت اليابان على ٧٦,٩٨٤ براءة اختراع، مقابل ١٠٤,٥٤١ للولايات المتحدة الأمريكية، و١٧,٦٤٣ لألمانيا، و ٨,٧٩٥ للمملكة

---

(١) إدوارد بوشامب (مرجع سابق)، ص٩، ١٠ (من مقدمة الترجمة).

(2) Nubuo K. Shimahara: "Japanese Education: Miracle Re - examined", Chapter Thee From: **Ferment in Education: a Look Abroad**, Edited by John J. Lane; The National Society For the Study of Education, the University of Chicago. Press, Chicage, Illinois, 1995, p. 61.

(٣) الفن توفلر: **تحوّل السلطة، بين العنف والثروة والمعرفة** (مرجع سابق)، ص٥٥٥.

المتحدة.. وكانت مرتبتها الأولى سنة ١٩٩٣ فى تقرير التنمية البشرية الذى أصدرته الأمم المتحدة، تليها كندا، ثم النرويج وسويسرا والسويد، ثم الولايات المتحدة»[١].

ثالثا: تجربة الاتحاد السوفيتى السابق فى التربية:

لا تقف الاختلافات بين الاتحاد السوفيتى السابق والولايات المتحدة الأمريكية عند حد الاختلافات الأيديولوجية، بل إنها تتعدّاها إلى اختلافات أخرى عديدة، تاريخية وثقافية وحضارية، ربما كانت هى التى فجّرت تلك الاختلافات الأيديولوجية فى النهاية، فدفعت بالولايات المتحدة إلى طريق الرأسمالية المتطرفة، ودفعت بالاتحاد السوفيتى إلى أحضان الاشتراكية المتطرّفة (الشيوعية) أيضا.

فبينما تُعتبر الولايات المتحدة بلدا (حديث التكوين)، لا تاريخ له ولا حضارة ولا تقاليد مَرعيّة، يُعتبر الاتحاد السوفيتى - على النقيض من ذلك - بلدا له تاريخه القديم، وحضارته العريقة، وتقاليده الثابتة، فهو - على حدّ تعبير هانز Hans - «مهد العديد من الثقافات القديمة، المختلفة فى اللغة والتقاليد الدينية»[٢].. ومازال اسم (روسيا) - على حد تعبير أوليخ Ulich - «يملأ العقول والقلوب، إحساسا بالمهابة والخوف»[٣].

ولقد أدّت الظروف الجغرافية التى فُرضت على روسيا، وخاصة انزواءها فى ركن من أركان الكرة الأرضية، بعيد عن بقية أركانها، بعيد - بالتالى - عن حركة الحضارة العالمية فى شرق الأرض وغربها، سواء فى العصور القديمة، وفى العصور الوسطى.. أدّت هذه الظروف الجغرافية إلى تطوُّر الحياة فى روسيا فى بطء شديد، فظلّ أهلها يعيشون حياة أقرب إلى (البدائية)، يخضعون فيها للتقاليد العتيقة، التى ثارت أوربا عليها منذ القرن السادس عشر.

وظل «الشعب الروسى فى عُزلة عن التيارات الفكرية، والحركات العلمية، التى سادت أوربا الغربية، حتى طوّحت ثورة ١٩١٧ بعرش القياصرة»[٤]، فبدأ وجه الحياة فى روسيا يتغيّر، على نحو ما سنرى.

---

(1) Nubuo K. Shimahara; Op. Cit., pp. 61, 62.

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 308.

(3) Robert Ulich; Op. Cit., p. 255.

(٤) الدكتور محمد جمال صقر: «مقومات التعليم فى المدرسة الروسية»، صحيفة التربية، تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة، السنة الثامنة، العدد الرابع، القاهرة، مايو ١٩٥٦، ص٧١.

والغريب حقا أن ماركس Marx عندما صاغ بيانه الشيوعيّ Communist Manifesto، فى أواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر، وعندما أدخل عليه بعض التعديلات فى السبعينات من نفس القرن، كان يصوغ أفكاره، ويرسم مجتمعه الفاضل أو المثالى Utopia، فى ضوء ظروف الحياة فى غرب أوربا، وكان يرى أن ثورته ستتفجر فى أوربا بصفة عامة، وفى إنجلترا بصفة خاصة[1].. ولم يكن يحلم مطلقا بأن تتفجر تلك الثورة هناك.. فى روسيا، المجتمع الإقطاعى المتخلف.

لقد كانت روسيا - حتى نهاية القرن التاسع عشر - تعيش على نحوٍ أسوأ مما كانت تعيش عليه أوربا فى القرن الخامس عشر، قبل أن تتفجّر بها ثورة الإصلاح الدينىّ.. فلقد كان القياصرة والأمراء، يحكمون هذه البلاد الواسعة، متحالفين فى حُكمهم مع رجال الدين المسيحى الأرثوذكسى، بالحديد والنار.. وبدونهما لم يكن القياصرة ليتمكّنوا من السيطرة على الملايين من البشر، المختلفين فى القوميات والمذاهب الدينية، واللغات والتقاليد.. ولذلك اشتهر حُكم القياصرة -من قديم- بالعنف والظلم والبطش، حتى إن عبد الرحمن الكواكبى، يصف روسيا فى مطلع القرن العشرين.. بقوله: «روسيا المستبدّة القاسية، فى عُرف أكثر الأوربيين»[2]، وذلك فى معرض حديثه عن الاستبداد والمستبدّين، وأثر الاستبداد فى التخلف والتأخُّر، فقد كان الاستبداد الذى يمارسه القياصرة هناك، قد غدا «فى التاريخ السياسى والاقتصادى، مضرِب الأمثال»[3].

وكان نظام التعليم فى روسيا القيصرية أرستقراطيا، يدعَم هذه الطبقة القائمة، ويقوم على أساس (الازدواج)، فكانت هناك مدرستان ابتدائيتان: مدرسة ابتدائية لأبناء الطبقة الممتازة من الشعب، ومدارس أولية عامة لأبناء الشعب[4].

---

(١) تقوم المادّية الجدَلية (الشيوعية) على أساس حتمية تطور المجتمعات، من البدائية إلى الإقطاع إلى الرأسمالية إلى الاشتراكية إلى الشيوعية.. ولم تكن روسيا قد تعدت بعدُ مرحلة الإقطاع، حتى تنتقل إلى الاشتراكية، وإنما كانت البلاد الأوربية هى التى وصلت إلى درجة كبيرة من النضج فى التطور الرأسمالى، بحيث تكون، فى نظرها، قابلة للانتقال إلى الاشتراكية.

(٢) عبد الرحمن الكواكبى: «كتاب طبائع الاستبداد، ومصارع الاستعباد»، **الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى، مع دراسة عن حياته وآثاره**، بقلم محمد عمارة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠، ص٣٧٩.

(٣) المرجع السابق، ص٣٧٩، من الهامش.

(4) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 310.

وعندما تولّى بطرس الأكبر (١٦٧٢-١٧٢٥) الحُكم (من ١٦٨٩-١٧٢٥)، أراد أن ينهض بالبلاد، ورأى أن نظام التعليم هو سرّ القوة التى اشتهرت بها أوربا بعد ثورة الإصلاح.. فبدأ يهتم بتوسيع قاعدة التعليم الروسى، وينظم التعليم على أساس النظم الأوربية.. ويشجع إنشاء المدارس الثانوية على النظم الأوربية.. إلا أن هذه المدارس كانت تحصُل من طلابها على مصروفات، وإن كانت تقبل نسبة قليلة من طلابها بالمجّان.

غير أن حركة بطرس الأكبر هذه كانت قصيرة العمر سريعة الزوال، ماتت بموته.. إذ سرعان ما أدركت الطبقات الحاكمة والمتحكّمة بعده، مدى (خطورة) التعليم على (النظام) الظالم القائم؛ ولذلك عاد الروس بعده إلى ما كان عليه الحال قبله، من أرستقراطية، وازدواج فى التعليم، وتضييق عليه.

وقد حاولت الإمبراطورة كاترين الثانية فى فترة حُكمها (١٧٦٢ - ١٧٩٦)، أن تسير فى نفس الطريق الذى بدأه بطرس الأكبر، من حيث الإصلاح التعليمى على النسَق الأوربى، فسارت فى هذا الطريق خطوات أوسع، حيث جعلت من نظام التعليم الروسى سنة ١٧٨٣، تعليما مجّانيا مشتركا عاما، ثم دعم الإمبراطور الإسكندر الأول فى سنة ١٨٠٢ هذه الخطوات الديمقراطية التقدمية فى التعليم.. إلا أنه ما إن جاء الإمبراطور نيقولا الأول إلى الحُكم، حتى أعاد تنظيم المدارس مرة ثانية (سنة ١٨٢٩) على أسُس طبقية، كما كان عليه الوضع قبل بطرس الأكبر، ففرض المصروفات العالية على التعليم الثانوى، وبذلك حرّم هذا التعليم على أبناء الفقراء، وقصره على أبناء الأغنياء.

وعندما تولى الإمبراطور الإسكندر الثانى الحُكم، حاول إصلاح التعليم، على نحو ما كان عليه فى عهد الإمبراطورة كاترين الثانية.. ولكن اغتياله سنة ١٨٨١ أوقف الإصلاح لفترة طويلة.. حتى هبت ثورة ١٩٠٥، فتحرّكت حكومة القيصر لاتخاذ خطوات إيجابية فعلا للإصلاح التعليمى، كتلك التى تمّتّ فى عهد الإمبراطورين: كاترين الثانية، والإسكندر الأول[1].. غير أن الأعباء كانت ضخمة؛ ولذلك كانت

(١) وهو حال شبيه بذلك الحال الذى صارت عليه فى عهد محمد على وأبنائه فى مصر، كما سنرى فيما بعد، فى الفصل الثامن - والأخير - القادم من الكتاب.

الجهود التى قامت بهـا الحكومة فى هذا السـبيل محـدودة. . ثم إن فشل الثـورة جعل الحماس نحو الإصلاح التعليمى يفتُر، كـما فتَر من قبل عدة مرات؛ ولذلك ظل التعليم - كما كان من قبل - «ذا طابع ثقافى عام، وامتياز للطبقة التى تملك وتحكُم»(١).

وهكذا سارت أحـوال روسيا القيـصرية من سيّئ إلى أسوأ، وصـارت البلاد فى مطلع القرن العشرين تـعيش حياة أسوأ مما كانت تعيش أوربا فى القـرن الخامس عشر، وزاد الأحوال سوءا، تلك «الظروف الرهيبة للدمار الاقتصادى الذى سبّبته الحربُ العالمية الأولى، حيث كـانت البلاد تعانى من نقص حـاد ّفى الطعام، ومن المجاعـة التى تهدّد الأرض»، حتى «أصبحت البلاد على شفا كارثة اقتصادية»(٢).

وقد كـان لينين V. I. Lenin (١٨٧٠ - ١٩٢٤) يرصد مـا يجرى على الأرض الروسية فى أثناء الحـرب العالمية الأولى، ويعمل على تشكيل طليـعة ثورية، ينقضّ بها على السلطة فى أكتـوبر ١٩١٧، ويطبق - على أرض الواقع - الروسىّ - أفكارا ذهب إليها كـارل ماركس Carl Marx (١٨١٨ - ١٨٨٣)، فى ضوء «ظروف القـرن التاسع عشر الصناعية المتخلفة، حيث العـامل هو عامل يدوى كادح مطحون مسحوق، لا يكاد يجد لقمته. . ولم يتصور ما ستحدثه ثورة العلم والتكنولوچيا فى القرن العشرين»(٣). . وكان مـاركس يردّ بها على أستـاذه هيجل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٢١)، مستـقـيا إياها أسـاسا من شـريك كـفاحـه فـردريك إنجلز F. Engels (١٨٢٠ - ١٨٩٥). . وبذلك اسـتطاع البـلاشفـة «أن يقـبـضوا علـى زمام الثـورة الروسـيـة، بعد انهـيـار دولة آل رومانوف»(٤)، فى أعـقاب الحـرب العـالمية الأولى، وكـأثر من آثارها، وتحـديدا سنة ١٩١٧. . وأن يطبقوا رؤاهم تلك، التى يمكن تلخيصها فى أن الإنتاج الاقتصادى والبناء

---

(١) ف. يليوتن: **التعليم العالى فى الاتحاد السوڤيتى**، ترجمة محمود حـشمت، دار يوليو للنشر، موسكو، ص٢٠.

(٢) ڤيتالى دتشنكو: **كيف تطور الاقتصاد السوڤيتى**، مطبوعات وكالة أبنـاء نوفوستى، موسكو، ١٩٧٠، ص٩، ١٠.

(٣) مصطفى محمود: **لماذا رفضتُ الماركسية، حوار مع خالد محيى الدين**، المكتب المصرى الحديث، القاهرة، ١٩٧٦، ص١٧.

(٤) عباس محمود العقاد: **الشيوعية والإنسانية**، الطبعة الثانية، دار الاعتصام بالقاهرة، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م، ص١٥.

الاجتماعى، الذى ينشأ بالضرورة عنه، يؤلفان فى كل عهد تاريخى، أساس التاريخ السياسى والفكرى لهذا العهد.

لقد كان وضع الاتحاد السوفيتى يوم تولّى لينين السلطة سنة ١٩١٧ وضعا سيّئا، لدرجةٍ أحسنَ ستالين - خليفتُه - التعبيرَ عنها بقوله:

(إننا متأخرون ٥٠ - ١٠٠ سنة عن البلدان الراقية، وإننا يجب أن نقطع هذا الشوط فى عشر سنين)، و(إننا سنفعَل هذا، وإلا قُضِى علينا).

وقد أيد موقفه هذا بالعبارة المشهورة التى قالها لينين: (إما أن نلحَق بالبلدان الرأسمالية الراقية، ونتفوق عليها، وإما أن نهلك).

وكان هذا من الواجبات العظمى التى عَهِد بها إلى المعاهد التعليمية السوفيتية»[١].

وقد شغل لينين نفسه بإصلاح أجهزة الدولة المختلّة، ليصل بها إلى درجة كبيرة من الكفاءة، تتحوّل - من خلالها - (النظريات) إلى (واقع) حىّ.

وكانت هذه (النظريات) تتلخّص - فى نظره - فى نظرية واحدة كبرى، هى (المادية الجدلية)، أو (الماركسية - اللينينية)، كما عُرفت فيما بعد.. فبدونها - فى نظَره - كان التقدّم مستحيلا.. ولذلك يرى سومرفيل أن «المادية الجدلية، بوصفها فلسفة حيّة، يجب أن تُتناول، على أساس أنها ثورة، تربطها ربطا عضويا، تاريخيا وبراجماسيّا، بالمنظمات التى تعمل فى اتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية، وبأهداف هذه المنظمات الأساسية»[٢].. ومن خلالها ينطلق البلاشفة إلى السيطرة على العالم، حيث كان لينين يرى أنه نتيجة للكفاح الثورى، ستتحوّل دول أوربا الشرقية نحو الاشتراكية، كما ستكون روسيا والهند والصين وغيرها، جُزءا من العالَم الاشتراكى، وهى بلاد تضمّ غالبية سكان المعمورة[٣].

---

(١) چورچ كاونتس: التعليم فى الاتحاد السوفيتى، ترجمة محمد بدران، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٧.

(٢) چون سومرفيل: «المادية الجدلية»، فلسفة القرن العشرين، مجموعة مقالات، فى المذاهب الفلسفية المعاصرة، نشرها: داجوبرت د. رونز، ترجمه عثمان نويه، راجعه الدكتور زكى نجيب محمود، رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب)، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٣، ص٢٥١.

(3) V. I. Lenin: **The National - Liberation Movement in the East**; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957. pp. 314, 315.

وكان لينين من الحكمة بحيث أدرك أن سرّ نهضة أوربا الحقيقية - كما أدركها بُطرُس الأكبر قبله بحوالى قرن من الزمان - هو اهتمامها بالعلم، فأقام التنمية المادية فى الاتحاد السوفيتى على أساس علمى، فعمِل - فور توليّه السلطة - على «التخلّص من التخلّف التكنيكى الاقتصادى للبلاد، والتوصّل إلى مستوى أعلى من التطوّر فى قوى الإنتاج»[1].

وكان على لينين أن ينقذ البلاد من الورطة الاقتصادية الطاحنة، «فانسحب من الحرب العالمية، وركز جهوده على إعادة بناء روسيا، اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا»[2]، وبدأ يخطط وينفذ بحزم، مستعينا بالحزب الاشتراكى الديمقراطى للعمال Social Democratic Labour Party، الذى شكّله فى لندن سنة ١٩٠٣، والذى اعتمد عليه فى القفز إلى السلطة، ثم اعتمد عليه - بعد ذلك - فى إقرار حُكمه، ثم فى تنفيذ خططه وإصلاحاته، المتعددة الاتجاهات والأهداف.. والذى حوّله سنة ١٩١٨، بعد نجاح الثورة، إلى (الحزب الشيوعى) Communist Party، الذى منحه سلطات ديكتاتورية مطلقة، فى تسيير أمور البلاد.

وإلى هذا **(التخطيط الحازم الشامل لتحقيق التقدّم)**، يعود كلُّ ما أحرزه البلاشفة من تقدّم، فى فترة زمنية قياسية[3]، تقلّ عن نصف قرن من الزمان.

وكان ممَّا كان يلفت النظر - فى هذا (التخطيط) - أنه ألقى على التعليم (مسئولية) تحقيق التقدم فى مختلف المجالات، ولذلك اهتم البلاشفة به منذ اللحظة الأولى لتفجّر الثورة، كما سبق، فقد كان لينين «يُصدِر مرسوم (الأرض لمن يفلّحها)، وفى أكتوبر سنة ١٩١٧، يوقع مرسوم إنشاء لجنة حكومية للتعليم، إيذانا ببدء إعادة

---

(١) ل. أ. ليونتيف: **الموجز فى الاقتصاد السياسى**، ترجمة أبو بكر يوسف، مراجعة ماهر عسل، من سلسلة (من الفكر السياسى والاشتراكى)، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧، ص١٩٣.

(2) M. Anis and G. Salama: **History of Modern Europe (1789 - 1919)**; Anglo - Egyptian Bookshop, Cairo, p. 120.

(3) M. Chilikin:; "Higher Technical Education in The U. S. S. R". Chapter Two from: **Higher Education in The U. S. S. R.**; Unesco, Educational Studies and Documents, No. 39. 1961, p. 18.

تنظيمه.. وينظم أعظم حملـة عرفتها الإنسانية حتى ذلك الحين ضـدّ الأمية.. ويحرّك قطارا إلى طشقند، يحمل شعار الصليب الأحمر، ويحـمل ١٥٠ أستاذا ومساعد أستاذ من موسكو، و٢٠ ألف مجلد جُمعت من العاصمة، وأجهزة المعامل لإنشاء كلية الطب فى تركستان.. كل ذلك وهو يُشعل الثورة»[١].

وبهذا (التخطيط الحـازم الدقيق) أيضا، استطاع لينين أن يُقيم توازُنا مـعقولا بين حاجـات اليوم وآمال الـغد.. وبه استطاع أن يسـير فى ثلاثة طرُق مـتوازية، **أوّلُها** هو الاستـفادة بالإمكانيـات المادية والعِلمية المـتاحة.. وقـد أعطى العلماء كـامل الحرية فى التفكيـر والحركة، وكافة التـسهيلات، حـتى يستطيعوا نقل (التكنولوجـيا) الموجودة فى البلاد المتـقدمـة، و(تطويعها) لتـلائم (التربة) الروسـية.. «وكان التـقـدم فى العِلم الخالص أو الأكاديمى، يُعـتبر نوعا من الرفـاهية غير المطلوبة» فى هذه المرحلة المتـقدمة، «وكـان العلمـاء يقوَّمـون على أسـاس ما يـقدمـونه من خـدمة لتـحـقيـق التقـدم فى التصنيع»[٢].

ولذلك كان يلفت نظرَ الزائر للاتحاد السوفيتى السابق، «ما للعِلم من منزلة، فهو - بعد الماركسية - اللينينية - كلمة تفعل فعل السحر».. «ولكن العلم يجب أن يكون - بطبيعة الحال - هو (العلم الحق)، لا (العلم الزائف)، المنتشر فى كثير من ميادين البحث فى (البلاد البورجوازية).. يجب أن يكون علما يهدف إلى تحقيق مصالح (الشعب)، لا (عِلما من أجل العلم وحده)». «يضاف إلى هذا أنه يجب أن يكون (علما وطنيا).. أى علما يبغى خِدمة الوطن»[٣].

ومعنى ذلك، أن الهدف الـنهائى لهذا العلم، كان أن يتحـوّل إلى (تكنولوجيا)، تغـيّـر وجه المجـتـمع، وتتـرجم الآمـال إلى واقع.. ولذلك كـان مـاركس ينظر إلى

(١) أديب ديمترى: «منهج وتطبيقه فى التعليم»، الكاتب، مجلة المثقفين العرب، الـسنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١، ص ٤٧، ٤٨.

(2) Alexander G. Korol: **Soviet Research and Development, Its Organization' Personnel and Funds**, A Study Sponsored by the Office of Economic and Manpower Studies, National Science Foundation; The M. I. T. Press Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1965, p.230.

(3) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص٢٥٣.

«التكنولوجيا، على أنها القوّة الكبرى فى التاريخ»[1].. ولذلك، فإنه ما إن سيطر لينين على السلطة، حتى استغل (العلم) لمساعدته فى «التخلص من التخلف التكنيكى الاقتصادى للبلاد، والتوصّل إلى مستوى أعلى من التطور فى قوى الإنتاج»[2].

أما الطريق الثانى الذى سلكه لينين، فهو ربط المدرسة بالحياة، حيث اهتم اهتماما واضحا (بالعمل المنتج) فى المدرسة، وعمل على ربط المدرسة - والجامعة - بالمزارع والمصانع، وغيرها من مرافق المجتمع السوفيتى ومؤسّساته.. فإذا «كانت الاشتراكية - كما قلنا - نظاما اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا تقدّميا، يهدف إلى سعادة الإنسان، فلا بد أن تكون التربية - كعملية اجتماعية إنتاجية - موجّهة ومبرمجة وفق فلسفة الدولة وأهدافها - هى إحدى الأدوات الرئيسية للتغيير الثقافى، بل والاجتماعى والاقتصادى أيضا»[3].

ولذلك نجد اهتماما واضحا - فى التعليم السوفيتى - بدراسة العلوم والطبيعيات والهندسة، وتطبيقات هذه العلوم فى مجالات الصناعة والزراعة وغيرهما.

كما نجد التخطيط للتعليم كان حازما، حزْم التخطيط للاقتصاد والمجتمع، ومرتبطا بخطط التنمية فى المجالات الأخرى من الحياة.. حيث يشير بروكوفييف Prokofiev إلى أن «تعداد طلاب الجامعات والكليات السوفيتية، (كانت) تحدّده متطلبات الاقتصاد القومى من الإخصائيين»، حيث «تخطط البلاد لعدد المصانع الجديدة وطاقاتها وأماكنها وأنواعها، كيميائية أو هندسية، أو غير ذلك»، «وبذلك يكون من السهل تحديد عدد الإخصائيين المطلوبين»[4]..

وكان التوسّع فى خطط التنمية المختلفة، يقابله توسّع آخَر فى خطط التعليم، وفى أنواع معينة منه تتطلبها خطط التنمية، فالمجتمع الشيوعى يستطيع من خلال

---

(١) كلارك كير (مرجع سابق)، ص١٣٥.

(٢) ل. أ. ليونتيف (مرجع سابق)، ص١٩٣.

(٣) حكمت عبد الله البزاز: **التربية الاشتراكية**، رقم (١٠٤) من سلسلة (الكتب الحديثة)، منشورات وزارة الإعلام بالجمهورية العراقية، بغداد، ١٩٧٦، ص١٩.

(4) M.A. Prokofiev: "The Soviet Highter School" - Chapter One from: **Higher Education in the USSR**, Unesco, Educational Studies and Documents, No. 39, 1961, p. 10.

تخطيطه للتعليم - على حدّ تعبير هاربيسون ومايرز - «إنتاج مختلف الأفراد العلميين والمهنيين والإداريين، اللازمين للمجتمع الشيوعى»(١)، والقادرين على خلق «مجتمع صناعى متقدم، يسعى إلى أن يجعل صوته مسموعا فى العالم كله، وإلى أن ينشر أيديولوچيته»(٢). . كما كان للبلاشفة فى الاتحاد السوفيتى السابق، «استراتيجية واضحة لتنمية الموارد البشرية»، وكان «للتعليم العلمى والتكنيكى أولوية تامة، ربما كانت أعلى منها فى أى نوع آخر من المجتمعات»(٣).

ويتفق مختلف الباحثين على أن البلاشفة وجّهوا إلى (التعليم العالى) عناية خاصة، نتيجة (للفقر) الشديد فى القوى البشرية وقت تفجُّر الثورة، بسبَب (أرستقراطية) التعليم فى العهود القيصرية. . ولذلك وصل عدد طلاب التعليم العالى سنة ١٩٣٩ - فى عهد ستالين - إلى ما «يزيد على ما كان لدى ٢٢ دولة أوربية، مُضافا إليها اليابان»(٤). . وصار «يتخرج فى الاتحاد السوفيتى من المهندسين ما يزيد ٣ مرات عما فى الولايات المتحدة»(٥) مثلا.

أما الطريق الثالث، فهو (زرع) العلم فى (التربة) السوفيتية، وذلك من خلال محو الأمية، وتحقيق إلزامية التعليم، ومدّ فترة الإلزام إلى أطول فترة ممكنة من عمر المتعلمين. . حيث اهتم البلاشفة منذ البداية بالطفولة، التى اعتبروها «أخطر مراحل حياة الإنسان. . إنها ليست إعدادا لفترة المراهقة، ولكنها - فى حدّ ذاتها - حياة حقيقية»، قوامُها «اكتشاف العالم يوما بعد يوم»(٦). . ومن ثَمَّ رأوا أنه يجب «أن تكون المدرسة محور حياة الطفل الذهنية والعاطفية، إذا أعطى المدرسون دروسهم بطريقة مُشوِّقة، سواء فى الشكل وفى المحتوى أو المضمون»(٧). . وكان مكارنكو Makarenko، المهندس

---

(١) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص٢٤٧.

(2) Frederick Harbison and Charles A. Myers: **Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development**; McGraw - Hill Book Company, New York, 1964, p. 157.

(3) Ibid., p. 179.

(4) Nicholas Hans; Op.Cit., p. 318.

(٥) أوليغ بيسار چيفسكى: لمحة عن العلم السوفييتى، دار الطبع والنشر باللغات الأجنبية، موسكو، ص٨.

(6) V. Sukhomlinsky: **Our Education**; Progress Publishers, Moscow, 1977, p. 52.

(7) Ibid., pp. 59, 60.

الأول للتربية البلشفية، يخاطب الآباء والمواطنين بقوله: «إن إنجاب الأطفال هو واجبكم الأكثر أهمية فى الحياة. إن أبناءنا هم مواطنونا فى المستقبل، وهم مواطنو العالَم.. إنهم هم الذين سيصنعون التاريخ. إن أطفالنا هم آباء المستقبل وأمهاته، الذين سيُنجِبون بدورهم أطفالا»[1].

وقد زاد من أعباء البلاشفة - فى هذا المجال - أنه عندما قامت الثورة، «كان ثلاثة أرباع الشعب لا يعرفون القراءة والكتابة، كما كان أربعة أخماس الأطفال والمراهقين لا يذهبون إلى المدارس»[2].. ولكنهم - بالتخطيط، وبالجدّية والحزم - استطاعوا - فى هذا المجال أيضا - أن يصنعوا المعجزات.

ويشير كاونتس Counts - فى معرض حديثه عن نموّ عدد التلاميذ والطلاب فى الاتحاد السوفيتى السابق، طوال أربعين سنة، منها ثلاثة قبل الحكم البلشفى - إلى ارتفاع عدد التلاميذ والطلاب من ٨,٥٠٠,٠٠٠ سنة ١٩١٤، إلى ٦٠,٠٠٠,٠٠٠ سنة ١٩٥٥[3].. أى أن عدد المتعلمين صار - سنة ١٩٥٥ - حوالى سبعة أمثال ما كان عليه سنة ١٩١٤.

وإلى هذا التخطيط الحازم الدقيق، المتعدّد المسالك، القائم على التوازُن، يعود تقدّم الاتحاد السوفيتى السابق بعد ثورة البلشفية، أكثر مما يعود إلى الماركسية، أو إلى الشيوعية، كما يحلو لبعض قيادات العالم الثالث وزعاماته، ومَن يطلقون على أنفسهم (الثوريين) فيه، أن يتصوّروا، وذلك لتحقيق أهداف غير التقدم، فى مقدمتها (العمالة)، التى يتمكنون بها من (القفز) إلى السلطة، أو زيادة قبضتهم عليها.

ومما يلفت النظر أن الاتحاد السوفيتى السابق - كما سنرى فيما بعد - قد أخذ الكثير من نظرياته وتطبيقاته التربوية من الغرب، وخاصة من ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية.. ومن هذه النظريات والتطبيقات، ربط العِلم بالعَمل، الذى يقوم عليه

(1) **Anton Makarenko, His Life and His Work in Education,** Progress Publishers, Moscow, 1976, p. 321.

(2) M. Deineko: **Forty Years of Public Education in the U.S.S.R., Facts and Figures**; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957, p. 5, from the Foreword.

(3) Goerge S. Counts: **The Challenge of Soviet Education**; McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1957, p. 6.

(التعليم البـوليتكنيكى)، فى الاتحاد السـوفيتى السـابق والمعسكر الشيـوعى السابق على السواء.

ولم يكن غـريبا أن يلفت جورج كـاونتس نظرنا إلى أن نظام التعليـم فى الاتحاد السوفيتى أيامه، كان قريب الشبه بنظامى التعليم فى الولايات المتحدة وألمانيا[1].

غير أن التربيـة السوفيتية لم تكن لتنتقل - رغم الثـورة - من التخلُّف والجمود، إلى التقدم والانطلاق فجأة، وإنما كـان لا بد أن تمرّ بمراحل من التطور، يمكن تلخيصها فى ثلاث مراحل، هى:

١- مـرحلة التجـريب: التى بدأت مع تفـجُّر الثورة سنة ١٩١٧، وانتـهت سنة ١٩٣٢، فى عهد ستالين، وبعد ثمانى سنوات من وفاة لينين.. وفى هذه الفترة، تميزت التربية - كما تميزت الحياة السوفيتية عموما - بعدم الاستقرار، وبالقلاقل والاضطرابات، و(برفض) كل مـا كان سـائدا قبل الثـورة، رفضـا لمجرد الرفض.. وبمواجـهة القـديم والمتمسكين به والمدافعين عنه، بكل عُنف.

وفى هذه المرحلة، فتـحت معاهد التـعليم أبوابها لجـميع أبناء الشعب، وخـاصة لأبناء العمّـال والفلاحين.. ونُظمت حمـلات ضخمة لمحـو الأمية، وقـام التعليم على استراتيجية «ربط القراءة والكتابة بالأهداف السياسية والاقتصادية ربطا عضويا»[٢].

وفيها أيضا، «كانت المدارس تجرب الأفكار الحـديثة، التى اشتُقت من الديمقراطية الغـربية، فكـانت تستـخـدم طريقة دالتـون Dalton Plan عن الدراسات الـفردية، أو التـعيـينات.. وكان هناك اهتـمـام كبـير بأفكار ومـشروعـات جون ديوى J. Dewey وكلبـاترك W. Kilpatrick»[٣]، وثورندايك E. L. Thorndike، وتشـارلـس جيـد Charles H. Judd وروبرت أوين Robert Owen.. كـمـا كـانـت هناك دعـوة إلى أفلاطون و(مجتمعه المثالى) ونظامه التـربوى، فقد «سار تطور نظام التعليم السوفيتى فى

(1) Ibid., p. 55.

(٢) الدكتور محيى الدين صابر: «حوار حـول قضايا محو الأمية»، تعليم الجماهير، مجلة متخصصة، تصدر عن الجهاز العربى لمحـو الأمية وتعليم الكبار، المجلد الأول، السنة الأولى، العدد ١، القاهرة، سبـتمبر ١٩٧٤، ص٢٤.

(٣) الدكتور محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص١٥٧.

اتجاه أفكار أفلاطون». . «بيد أن المنبَع الأكبر الذى استمدّت منه بلاد الاتحاد السوفيتى نظامها التعليمى، هو أوربا وأمريكا. . ولا يقل دَينهُما لهما فى هذا الميدان، عن دَيْنهما لهما فى ميدان التصنيع»[1].

وفيها - كذلك - فتح لينين الباب أمام رجال التربية السوفييت، ليطّلعوا على التربية الغربية، ويتأثروا بها، ويخلقوا - من خلالها - تربية سوفيتية تقدُّمية، تحقق أهداف الثورة. . مما أفسح المجال لظهور مفكرين تربويين سوفييت، استطاعوا أن يطوّروا التربية السوفيتية، ومن أمثلتهم بافلوف Pavlov (بآرائه فى علم النفس التعليمى، التى كانت ذات أثر كبير فى الفكر التربوى السوفيتى)، وكروبسكايا Krupskaia، زوجة لينين، وكالينين Kalinin، ويسيبوف Yesipov، وجنشاروف Goncharov وشاتسكى S. T. Shatsky، وألبرت پنكيفتش Albert Pinkevitch ، وپول بلونسكى Paul Blonsky، وكايروف Kairov، ومكارنكو Makarenko - أوضح هؤلاء جميعا أثرا فى تشكيل هذه التربية السوفيتية.

ومن خلال جهود هؤلاء العلماء السوفييت، بدأت فكرة ربط العلم بالعمَل تنتقل من مجال النظرية إلى مجال التطبيق.

وكان لينين قد دعا إلى ضرورة هذا الربط سنة ١٩٢٠، ثم أقرّه «المجلس العلمى السوفييتى سنة ١٩٢٣، بإنشاء (مدرسة العمل الموحّدة)، التى تطورت - فيما بعد - إلى نظام تعليمى متكامل، سُمّى (بالتعليم البوليتكنيكى)، الذى عُقد أول مؤتمر له سنة ١٩٣٠، وافتتحت المؤتمر كروبسكايا، زوجة لينين نفسه، بعد ست سنوات من وفاته.

٢- مرحلة البناء: وتبدأ سنة ١٩٣٢، حين أحسّ ستالين بنجاحه فى برنامج التصنيع الذى اضطلع به سنة ١٩٢٨، وفى سحق خصومه ومُعارضيه سنة ١٩٣٠، وحين أحسّ بأن المدرسين بدءوا يتكيفون مع الواقع الجديد، ومع الفكر والتنظيمات الجديدة، وبأنه لابد من الجدية والصرامة، للقضاء على آثار الدمار التى تركتها الحرب الأهلية، بينه وبين خصومه السياسيين. . حيث لم تعد ظروف البلاد - فى نظره - تتحمّل هذا التجريب، وإنما صارت تستدعى جدية وصرامة، كانت لابد أن تظهَر فى كافة مرافق الحياة، وفى مقدمتها التربية.

(١) چورچ كاونتس (مرجع سابق)، ص١٧، ١٨.

وكانت اللجنة المركزية للحزب الشيوعى قد لاحظت - ابتداء من سنة ١٩٣١ - ١٩٣٢ - «ضعف الأساس العلمى الذى يقدم للمتعلمين، بسبب الاهتمام بالعمل، مما أدى إلى صدور قانون يحث المتعلمين على الاهتمام بالموادّ الدراسية، جنبا إلى جنب مع اهتمامهم بالجانب التطبيقى، ويُلقِى على الإدارة التعليمية تنفيذ ذلك بحزم، بمراقبة سير العمل بالمدارس، مراقبة حازمة».

«وهاجم القانون طريقة المشروع، وعزا إليها هدم التعليم بالمدارس، وحدّد مطلع سنة ١٩٣٢ موعدا لتنفيذ هذه السياسة التعليمية الجديدة، التى تقوم على إتقان المعارف والموادّ المنفصلة»[١].

وفى مطلع العام الدراسى التالى (٣٢/ ١٩٣٣)، كانت الدولة - والحزب الشيوعى - أكثر تحديدا، حيث أمرت بتثبيت المناهج والكتُب المدرسية، وإحكام إدارة التعليم، وتشديد الرقابة على المدارس، وتحريم التجارب التربوية، والاهتمام الشديد بالامتحانات. . وحدّدت طريقة التلقين والحفظ واستظهار المعلومات، طريقة تسير عليها التربية فى المدارس، وأُعفِى المتعلمون من الاشتراك فى العمل الاجتماعى، وفى إدارة المدرسة، وفى أىّ عمل يَبعُد بهم عن المادة التعليمية[٢].

وفى هذه المرحلة أيضا، فُرضت رسوم دراسية سنة ١٩٤٠ على بعض مراحل التعليم، ومنها المدارس العُليا، والسنوات الثلاث الأخيرة من التعليم الثانوى[٣].

وفيها - كذلك - يشير دينكو Deineko - إلى أن «الاتحاد السوفيتى، قد بنى أكثر من ٢٠,٠٠٠ مدرسة، على أحدث طراز، فى خلال خمس السنوات من سنة ١٩٣٢ إلى سنة ١٩٣٨ وحدها. . وهذا العدد يقابل مجموع ما بُنى من مدارس فى الإمبراطورية الروسية خلال ٢٠٠ سنة»[٤].

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة، الطبعة الأولى (مرجع سابق)، ص٣٧٣.

(2) Goerge Counts; Op. Cit., pp. 71-74.

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: «دراسة مقارنة للإدارة المدرسية»، اتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠، ص٢٦٣.

(4) M. Deineko; Op.Cit., p. 34.

كما يشير هانز Hans إلى نموّ مماثل فى التعليم العالى، فقد وصل عدد طلاب التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى - سنة ١٩٣٩ وحدها - إلى «٦١٩,٨٥٧ طالبا، وهو عدد يزيد على ما كان لدى ٢٢ دولة أوربية، مضافا إليها اليابان»[١].

وقد ارتفع عدد الجامعات فى الاتحاد السوفيتى السابق، من ٨ جامعات مركّزة فى المدن الأساسية فى روسيا الأوربية، سنة ١٩١٤ - أى قبل تفجّر الثورة البلشفية بثلاث سنوات، إلى ٢٩ جامعة سنة ٤٠/١٩٤١، ثم إلى ٣٣ فى سنة ٥٠/١٩٥١.. وأخيرا وصل إلى ٤٠ جامعة منتشرة فى البلاد كلها سنة ٥٨/١٩٥٩[٢].

ويرى كومبز Coombs أنه «منذ خمسينات هذا القرن، اتسعت أهداف التربية والتعليم اتساعا ثوريا، شأنها شأن الجوانب الأخرى من الصورة التعليمية.. عالم من الناس، كان فى الماضى جامدا غير متحرك، ثم أمسك بزمام فكرة محرّرة، هى أن المعرفة مفتاح لمجموعة كاملة من القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية».

«وهذه الفكرة - بطبيعة الحال - ليست جديدة، فقد شاعت وانتشرت فى المجتمع الأمريكى مثلا خلال الثورة الأمريكية، عندما كان توماس چيفرسون حاكما لولاية فرچينيا خلال الحرب الأمريكية، إذ احتوت عليها الخطة التى قدمها لمشرّعى الولاية لنشر التعليم، وظهرت بعد ذلك بفترة فى المجتمع الروسى، ثم فى المجتمع الهندى، حيث شاركَ لينين وغاندى على الترتيب، چيفرسون فى فكرته، ولو أنهما اختلفا عنه فى مُثلهم العُليا، وفى كيفية تحقيقها.. وتتلخص هذه الفكرة فى أن نشر المعرفة على نطاق واسع، جُزء أساسى من أى خطة لتحريك أى مجتمع، إلى مستويات عليا جديدة»[٣].

---

(1) Nicholas Hans; Op.Cit., p. 318.

(٢) رجعنا، فيما يتعلق بالأرقام الواردة هنا، إلى مصدرين اثنين، هما:

- Nigel Grant: **Soviet Education**; Penguin Books, 1964, p. 108.

وذلك فيما يتصل بسنتى ١٩١٤، ٥٨/١٩٥٩

- فردريك هاربيسون، وتشالز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص٢٤٦، فيما يتعلق بالسنوات: ٤٠/ ١٩٤١، ٥٠/١٩٥١، ٥٨/ ١٩٥٩ أيضًا.

(٣) ف. كومبز: **أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر**، ترجمة الدكتور أحمد خيرى كاظم، والدكتور جابر عبدالحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١، ص١٦٣، ١٦٤.

غير أن مرحلة الانطلاق الحقيقى للتعليم السوفيتى لم تبدأ إلا بعد خمس سنوات من موت ستالين (١٩٥٣).. وذلك فى عهد خليفته نيكيتا خروشوف Nikita Khruchuv.

٣- **مرحلة الانطلاق**: وقد بدأت سنة ١٩٥٨، فى عهد نيكيتا خروشوف، بعد خمس سنوات من موت ستالين (سنة ١٩٥٣)، وبداية تمرّد القيادة السوفيتية عليه، وهجومها على حُكمه، بعد الهالة الكبيرة التى أحاطت به حيّا وميتا، والتى وصلت به إلى درجة التقديس والعبادة، حوالى «نصف قرن»[1] من الزمان.

وفى هذه المرحلة، أعاد خروشوف تنظيم التعليم السوفيتى، وأعاد النظر إلى سياساته وأهدافه، فعادت - سنة ١٩٥٧ - ١٩٥٨ المجانية إلى مراحل التعليم التى كانت قد فرُضت عليها الرسوم الدراسية سنة ١٩٤٠ (فى عهد ستالين).. كما أعيدت كتابة الكُتب المدرسية، وطُهِّرَت من التمجيد الشخصى، وخاصة تمجيد ستالين.

وقد بدأ خروشوف إصلاحاته بخطاب ألقاه فى مؤتمر الكومسومول (الشبيبة) فى أبريل ١٩٥٨، أتبعه بمقال طويل فى صحيفة البرافدا Pravda فى ٢١ سبتمبر من نفس العام، استجابة لآراء بدأت منذ سنة ١٩٥٦، تنادى بضرورة إعادة النظر فى السياسة التعليمية.

وقد أعَدَّت أكاديمية العلوم البيداجوجية قانونَ الإصلاح فى ديسمبر سنة ١٩٥٨، وفقَ ما أشار إليه خروشوف، فى خطابه ومقاله، وكان من أوضح معالمه: العدول عن فكرة مدّ مرحلة التعليم الإلزامى حتى سن الثامنة عشرة، لأنها فكرة خيالية، لا تتفق مع الواقع السوفيتى وتوسيع مجال الدراسات العملية فيها، وتغيير اسمها لتدلّ على هذا الطابع الجوهرى، الذى بُدئ فيه فى عهد لينين، وأُوقف العمل به فى عهد ستالين.. وهو الطابع البوليتكنيكى.. فصار اسمها (المدرسة البوليتكنيكية العامة، ذات السنوات الثمانى).

وزادت الساعات المخصّصة للنشاط العمَلى والتعليم البوليتكنيكى فى برامج الدراسة، وتميّزت السياسة التعليمية بشىء من الاستقرار، مكن لها من الانطلاق، بحيث

(١) چورچ كاونتس (مرجع سابق)، ص٤٢٦.

لم تؤثر فيها تنحية خروشوف عن السلطة سنة ١٩٦٥، وصارت هذه المرحلة - بحق - مرحلة الاستقرار والانطلاق معا، فى السياسة التعليمية السوفيتية.

وإدارة التعليم فى الاتحاد السوفيتى السابق - شأنُها فى ذلك شأن إدارة التعليم فى أى مجتمع شيوعى - إدارة مركزية حازمة، «تقوم على التوحيد والدمج، ولا تعرِف التنوع أو المرونة، رغم أن الاتحاد السوفيتى السابق - جغرافيًا - كان يصل حجمُه «إلى سُدُس الكرة الأرضية»، وكانت تصل مساحته «إلى ثلاثة أضعاف مساحة الولايات المتحدة الأمريكية، وأربعة أضعاف مساحة أوربا بأكملها». . ورغم أنه كان يتكون «من عديد من القوميات، كالتاجيك والأوزبك والأرمن والتتار والداغستانيين، وغيرهم من القوميات المختلفة، التى تتباين فى خلفيتها الثقافية واللغوية والعنصرية»[1]. . أو القومية والدينية، التى استقلت عن الاتحاد السوفيتى بعد انهياره، منذ أوائل النظام العالمى الجديد، وبعد سنة ١٩٩٠ تحديداً.

ورغم أن الاتحاد السوفيتى السابق كان يتكون - إداريا - مِن خمس عشرة جمهورية، لكل منها قوميتها وطبيعتها وتراثها ولغتها، كما كانت تقع ضمن حدود هذه الجمهوريات عشرون جمهورية أخرى مستقلة ذاتيا. . فقد كانت هناك وحدة تلفت النظر «للنظام التعليمى، شكلا ومحتوى، فى جميع أنحاء الاتحاد السوفيتى، إلى الحدّ الذى يجعل مدارس النوع الواحد - على الرغم من اتساع البلاد، وتنوع الثقافات، وتعدّد اللغات - نماذج متطابقة تماما. . فالمناهج والكتب وطرق التدريس. . موحّدة فى جميع أرجاء الدولة، كما أن التلاميذ يخضعون لقوانين سلوكية واحدة، وفرص تربوية موحّدة، ويسيرون فى دراستهم بنفس السرعة أو الخُطى التى يسير بها زملاؤهم فى باقى المدارس»[2].

وكانت تشرف على التعليم فى الاتحاد السوفيتى السابق وزارات متعدّدة، منها وزارات تتصل مباشرة بالتربية والتعليم، ووزارات تتصل بهما اتصالا غير مباشر، كوزارات الثقافة والصحة والزراعة والمواصلات والصناعة وغيرها. . هذا بالإضافة إلى (اللجنة الحكومية للتدريب المهنى)، التابعة مباشرة لمجلس الوزراء فى الاتحاد السوفيتى السابق.

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى: **الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص١٥٣.

(٢) الدكتور أحمد حسن عبيد: «فى فلسفة التعليم الثانوى وتنظيمه (عرض مقارن)»، مستلة من: مجلة الجامعة المستنصرية، العدد الثالث، بغداد، ١٩٧١ - ١٩٧٢، ص١٧٢.

وكـان ينسق بين هذه الوزارات جـمـيعـا، اللجنةُ المركزية لـلحزب الشـيـوعى السوفيتى، ومجلسُ السوفييت الأعلى، ومجلسُ الوزراء.

وكانت تقـود شئـون التعليم فى الاتحاد الـسوفيـتى السابق، كُبـرَى جمـهوريات الاتحاد، وهى الجمهورية الروسية، التى كانت تتلقى مـباشرة توجيهات الحزب الشيوعى والدولة، وتقود بقـية جمـهوريات الاتحاد فى شـئون التعليم. . وكـانت هى التى تحدد «النمط الذى تحتذيه بقية الجمهوريات، فهى الـتى تحدّد مستويات كتابة الكتب المدرسية، وتطور المناهج، وتـختـار الامـتـحـانات، ومـا إلى ذلك. . وكـانت أكـاديميـة العلوم البيداجوجية فى الجمهورية الروسية الاتحادية السوفيتية The R. S. F. S. R . Academy of Pedagogical Sciences تقوم بدور مركـز البحث والنشر فى التربيـة. . إضافة إلى كونها كانت تؤثر بطريقة غير مباشرة فى التربية، على مستوى البلاد كلها»[1].

وبفـضل هذه الإدارة المركزية الحـازمة، كـان يتمّ توحـيد التـشكيل الأيديولوجى للمواطنين جمـيعا، فى إطار الماركسية - اللينينيـة، لأن إدارة التعليم كانت لا تقف عند حدّ المدارس والجامعات، وإنما تتعداها إلى منـظمات الشباب، كما سنرى، وإلى الإذاعة والصحافة والتليفزيون، وكل ما له تأثير فى هذا التشكيل.

وكانت الدولة - والحزب الشيوعى - فى الاتحاد السوفيتى السابق - تهتم اهتماما كـبيـرا بمرحلة مـا قـبل المدرسة، فـى الحضـانة Nursery School، ورياض الأطفال Kindergarten، لما تقوم به هذه وتلك من دور فى هذا التشكيل الأيديولوجى للأطفال منذ الصغر، وللتوسّع فى عمل المرأة، وفقا للنظرية الشيوعية.

وقد كان برنامج **المدرسة الابتـدائية** موحّدا فى جـميع أنحاء الاتحاد الـسـوفيتى السابق، وكذلك الكتُب المقررة، إذ كانت كل جمهـوريات الاتحاد السوفيتى تحتذى حذو الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية R. S. F. S. R، فيما تقرّره من برامج، وما تختاره من كُتب، حيث كانت تترجَم هذه الكتب والبرامج إلى اللغات المحـلية بكل جمهورية.

(1) Andreas Kazamias and Byron G. Massialas: **Tradition and Change in Education, a Comparative Study**, Foundation of Education Series; Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1965, p. 102.

وكان منهج المدرسة الابتدائية «مشابها لمنهج المدرسة الابتدائية فى أوربا الغربية، مع عناية خاصة بدراسة اللغات»[١].

وكان هناك تركيز فى المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية (المتوسطة، التى تنتهى فى سن ١٥)، على اشتراك المتعلمين فى العمل النافع اجتماعيا، حيث كان يتمّ «التدريب على العمل، فيكون نصيبه فى الخطة بواقع ساعتين أسبوعيا.. وعلى كل تلميذ أن يعمل لمدة أسبوعين فى نهاية كل دورة، فى المؤسسات الصناعية» كما كان يتم «قيام كل تلميذ بعد إنهاء السنة الثامنة، وهى نهاية سن الإلزام (صارت الآن السنة العاشرة)، بالاشتراك فى الأعمال ذات النفع الاجتماعى، فى المؤسّسات والمزارع الجماعية، وغيرها من مواقع العمل والإنتاج»[٢].

ومما تجدر الإشارة إليه هنا، أن مرحلة التعليم الإلزامى كانت - بعد نجاح الثورة البلشفية - لا تتعدّى أربع سنوات، ولكن «عقب الحرب العالمية الثانية، جُعلت مدة الإلزام ٧ سنوات (٧ - ١٤) فى جميع أنحاء الاتحاد السوفيتى السابق.. وفى عام ١٩٥٨ قرر الاتحاد السوفيتى السابق زيادة الإلزام سنة واحدة، وتحقّق له - فى عام ١٩٦٢ - ١٩٦٣ - تعميم المدرسة ذات الصفوف الثمانية، بقسميها الابتدائى والمتوسط.. وفى عام ١٩٦٦ اتجه السوفييت إلى توفير تعليم ثانوى كامل، يتمّ استيعاب كل الناشئين فيه فى عام ١٩٧٠.. ومعنى ذلك أن التعليم الإلزامى قد صار من السابعة حتى السابعة عشرة»[٣].

وأخيرا، تأتى **مرحلة التعليم العالى**، وهى تتبع وزارة التعليم العالى، وهى وزارة واحدة على مستوى الاتحاد السوفيتى السابق كله، وإن كانت الكليات الفنية تتبع الوزارات الفنية الموجودة بكل جمهورية، فكلية الطب تتبع وزارة الصحة، وكلية الزراعة

---

(١) أحيانًا كان يُضطر المتعلم إلى دراسة ثلاث لغات، فالتلميذ الأرمنى مثلا، الذى يعيش كان فى جمهورية جورجيا Gorgia السوفيتية، - على حد تعبير هانز - كان يضطر إلى تعلُّم ثلاث لغات، هى الأرمنية والجورجية والروسية.. ولذلك كانت المشكلة اللغوية من مشاكل التعليم فى الاتحاد السوفيتى السابق.
ارجع إلى: - Nicholas Hans; Op.Cit., p. 313.

(٢) الدكتور محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص١٦٥، ١٦٦.

(٣) الدكتور: أحمد حسن عبيد: «فلسفة التعليم الإلزامى وتنظيمه»، تعليم الجماهير، مجلة متخصصة، تصدر عن: الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، المجلد الأول، السنة الأولى، العدد ١، القاهرة، سبتمبر ١٩٧٤، ص٨٧.

تتبع وزارة الزراعة، وهكذا.. مما كان يضمن (انفتاح) التعليم العالى على مرافق المجتمع المختلفة.

وكانت **منظمات الشباب** تلعب دورا واضحا فى التربية الشيوعية عموما، وهى منظمات سياسية، كان يشرف عليها الحزب الشيوعى - المنظمة السياسية الوحيدة فى العالم الشيوعى، ويتخذ منها وسيلة لنقل آرائه وأفكاره إلى الأطفال والشباب، فقد كانت همزة الوصل بين الحزب الشيوعى ومعاهد التعليم، ووسيلة من وسائل إشرافه على ما يجرى بداخل المدارس.

وقد كانت أول منظمة شباب أقيمت فى الاتحاد السوفيتى، هى (رابطة الشبيبة الشيوعية) (الكومسومول) Young Communist League.. وكان الالتحاق بها أول الأمر قاصرا على الصفوة الممتازة من الشباب، «ليتكون منهم صف ثان، يحمى الثورة مع الصف الأول من الثوار، الذين حموها يوم قيامها.. وهم رجال حزب العمال الاشتراكى الديمقراطى Social Democratic Labour Party، الذى تحول إلى الحزب الشيوعى Communist Party، ولتكون هذه الرابطة - (أو المنظمة) - فى الوقت ذاته - مدرسة يتخرج فيها رجال الحزب.

ثم رأى لينين سنة ١٩٢٢ أن تنشأ منظمة أصغر، فأنشأ «(منظمة الأطفال الشيوعيين للروّاد الصغار) The Children's Communist Organization of Youth Pioneers، «كمنظمة تمهّد (لرابطة الشبيبة الشيوعية) الأقدم»، «وفى سنة ١٩٢٥، انتظم الأطفال الأصغر فى (اتحاد أبناء أكتوبر الصغار) «Union of Little Octoberists»[1].

وهكذا صارت منظمات الشباب فى الاتحاد السوفيتى ثلاثة، هى (منظمة أبناء أكتوبر) Octoberists، نسبة إلى ثورة أكتوبر ١٩١٧، وكانت تضم الأطفال حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة (سن المدرسة الابتدائية).. و(منظمة الرواد) (البيونيرز) Pioneers، وكانت تضم المراهقين من سن ١٠ إلى ١٥ سنة (سن المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية).. و(منظمة الشبيبة) (الكومسومول) Komsomol، وكانت تضمّ المراهقين فى سنّ التعليم الثانوى والعالى، سواء كانوا فى التعليم، أو فى الزراعة والصناعة، قبل التحاقهم بالمنظمة السياسية الأم -الحزب الشيوعى- فى سن الثالثة والعشرين.

(1) Nicholas Hans; Op.Cit., p. 209.

وكانت تقدّم للأطفال - والمراهقين - فى هذه المنظمات، برامج وحفلات، تتفق مع سنّهم، كما يدرّبون عمليا على (خدمة المجتمع)، وعلى (القيادة)، وعلى العمل فى جماعة.. مما يعنى أن رسالتها كانت متمّمة للرسالة التى تقوم بها المدرسة.

وهكذا «كان للنظام الشيوعى السوفيتى آلية متقنة لصنع السياسة. لقد كانت مصممة دوما بحيث تتمكن من تقديم وظيفتها الأوّلية، وهى العمل على استمرار قوة الحزب الشيوعى»[1] .. ومن ثم «كانت القيادة فيه بمعزل عن الشعب، بعيدة عن الإبداع، وسلبية.. ومن ثم فشلت فى مواجهة أى ظروف جديدة».. «وكان جورباتشوف هو أول قائد سوفيتى يواجه المشكلات الاجتماعية، فى اتساعها وعُمقها، وربما كان ذلك نتيجة لأنه أول قائد سوفيتى تخرّج من الجامعة، ومن ثم غيّر جورباتشوف نمط القيادة، الذى استمرّ سبعين عاما قبله»[2].

ونتيجة لذلك، لم تستطع التربية - بعد جورباتشوف - أن تلاحق التغيّرات الجذرية التى حدثت فى العلاقات السياسية/ الاقتصادية والسياسية.. فليس واضحا أمام المشتغلين بالتربية من الباحثين فيها معرفة إلى أين يسير المجتمع؟ وكيف يصل إلى هناك؟ على حدّ تعبير دراسة تربوية تم نشرُها سنة ١٩٩٥[3].

رابعا: تجربة الصين المعاصرة فى التربية:

وعن الصين، والشخصية القومية الصينية، تحدثنا عند حديثنا عن التربية فى المجتمعات القديمة، ورأينا أن أوضح سمات تلك الشخصية الصينية، هى حبّ الأسرة، والولاء العميق لها، وأن هذه الأسرة تتّسع لتشمل الدولة أيضا[4].

ويفرق فورستر Forester بين الصين واليابان فى هذا الولاء للأسرة، فيرى أن هذا الولاء أشدّ للدولة (الأسرة الكبرى) فى اليابان، ومن ثم نُظمت اليابان دائما على

(1) Richard P. Farkas: "Russian Education: Politics, Policy, and Practice", Chapter 4 from: **Ferment in Education, a Look Abroad**, Edited by John J. Lane, The National Society For the Study of Education, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995, p. 76.

(2) Ibid., p. 77.

(3) Ibid., p. 97.

(٤) ارجع إلى ص ٥٢ من الكتاب.

النمط البروسى على حدّ تعبيره.. بينما كان هذا الولاء أشدّ للأسرة الصغرى فى الصين، ومن ثم «كانت قوّتها كشعب، تكمُن فى قوة نظام الأسرة بها، وكان ضعفها كأمة، يعود إلى غياب سلطة مركزية فيها»(١).

وقد دعم من نفوذ هذه الأسرة الصغرى على النفوس فى الصين، أن ربّ الأسرة الكبرى فى الصين - فى كثير من عصور الصين التاريخية - كان يتسم بالعُنف والقسوة والاستبداد، وليس هناك فى تاريخ الصين الطويل إلا حالات قليلة، كان فيها الحاكم الصينى - ربّ هذه الأسرة الكبرى - حاكما عادلا، وقُدوة لأبناء أسرته الكبرى، التى يقودها.

ولم تكن زعامة ماوتسى تونج للصين إلا زعامة من الزعامات النادرة التى قادت الصين من التخلُّف الشديد إلى التقدم الهائل، فى فترة زمنية قياسية، لأنه كان - بحق - قدوة لأبناء الصين جميعا، كما سنرى فيما بعد.

والاستبداد السياسى قد يؤدّى إلى رضا ظاهر، ولكنه يؤدى - أيضا - إلى ثورة تتأجّج فى النفوس، سرعان ما تنفجر.. ومن ثم اتسم تاريخ الصين الطويل بعدم الاستقرار السياسى، أو بالاختلال والاضطراب، على حد تعبير عبد الرحمن الكواكبى، منذ ما يقرب من قرن من الزمان(٢).

وعدم الاستقرار السياسى يدفع الحكومات المستبدّة إلى (التحرّش) بالدول الأخرى، جمعا للقلوب حول (القيادة).. ومن ثم اتسم تاريخ الصين بكثرة الحروب، بسبَب وبغير سبَب.

والاهتمام بالحرب أمر يدعو إلى الاهتمام بالتطور العلمى والتكنولوجى، ولذلك فإنه «على مرّ السنين، استنتج الصينيون، على كره منهم، أنه من الضرورة تحصيل المعرفة الغربية، ورسم أساليب الدفاع الغربية .. لكنهم - خلال القرن التاسع عشر، لم

---

(1) Lancelot Forster: **The New Culture in China, with an Introduction by Sir Michael E. Sadler**; George Allen and Unwin Ltd., London, 1936, pp. 50, 51.

(٢) عبد الرحمن الكواكبى: «كتاب طبائع الاستبداد، ومصارع الاستعباد»، من كتاب: «**الأعمال الكاملة لعبدالرحمن الكواكبى، مع دراسة عن حياته وآثاره**»، بقلم محمد عمارة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠، ص٣٧٩.

يروا أن هذا يتضمّن اتخاذ الاتجاهات الغربية، وإنما ينطوى على تطبيق التكنيكات الغربية، على الأغراض الصينية، وإن وُجد من ظنوا أن التفرقة بين (الجوهر) و(الوظيفة) تفرقة غير سليمة».

«وعلي خلاف الهنود، الذين اكتسبوا الاتجاهات الليبرالية الغربية قبل أن يكتسبوا الأساليب العلمية الغربية.. كان الاهتمام الصينى ينصبّ كله تقريبا على النواحى الفنية، فأربعة أخماس جميع المؤلفات التى تُرجِمت إلى الصينية، فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، كانت موضوعات علمية وفنية»[١].

وهكذا سارت الصين فى نفس الخطّ الذى سارت فيه اليابان، فتقدمت، ولم تأخذ بذلك الخط الذى أخذت به الهند.. وكذلك أخذت به مصر - كما سنرى فيما بعد، فى الفصل الأخير من الكتاب - فتخبّطت كل منهما (مصر والهند) فى سيرها.

وكما كان هناك مفكرون يابانيون، رأوا ضرورة الاتصال بالحضارة الغربية، ونقلها إلى اليابان، واعتبار ذلك ضرورة (أمن قومى) للبلاد[٢].. كان هناك مفكرون صينيون رأوا ضرورة الاتصال بنفس الحضارة الغربية، ونقلها إلى الصين.. وعلى رأس هؤلاء المفكرين الصينيين: الدكتور هوشيه Dr. Hu Shih والدكتور جيمس ين Dr. James Yen.. وكان أولُهما هو الذى أدرك أن تقدّم الصين على طريق الحضارة الغربية يتوقف على إدخال المعرفة الحديثة، ونشرها بين الناس العاديين، الذين كان ٨٥٪ منهم أميين، وأنه لتحقيق هذا الهدف، فإنه لا بدّ من البحث عن وسيلة جديدة للتعليم»[٣].. كما رأى أنه لا بد من تغيير اللغة الصينية، لتكون قريبة من الاستعمال اليومى، ولتستوعب الحضارة الجديدة، كما حدث فى اللاتينية من قبل.. وقد قام الدكتور هوشيه بإجراء التعديل اللغوى فى الكتابة.

إلا أن الصين لم تلجأ إلى الحضارة الغربية بخيرها وشرّها،، تمسخ بها (شخصيتها) القومية.. وما دار شىء مثل ذلك فى فكر هؤلاء المفكرين الصينيين، وإنما اتجه الصينيون إلى ما فى هذه الحضارة الغربية من مُنجَزات علمية وتكنولوجية، بها تفوّق

---

(١) تاريخ البشرية، المجلد السادس (القرن العشرون)، التطور العلمى والثقافى (مرجع سابق)، ص٩٨.

(٢) ارجع إلى ص ٢٤١ وما بعدها من الكتاب.

(3) Lancelot Forster, Op.Cit., p. 140.

الغرب، ولا تعارُض بينها وبين الشخصية القومية الصينية، ومن ثم اتجهوا إلى الحضارة الغربية.. فى إطار من الكونفوشيوسية.

وقد «كان من أهداف الكونفوشيوسية خلق (الإنسان) الصالح، بمعناه الأخلاقى، لا (المواطن) القادر Efficient أو الصالح Good بالمعنى الإغريقى.. وقد أتعبت نفسها فى البحث عن تحديد للكمال، بالبحث عن نمط للدولة، قوامه الأسرة، والتقاليد الأسرية». «وعلى ذلك، فإن التعليم الغربى لم يوظَّف كثقافة تؤثر فى الحياة وفى الأخلاق، بل كسلاح اقتصادى وسياسى، تستخدمه الصين كأمة»[1].

ويرى فورستر Forster أن «الصين لم تكن سعيدة الحظ فى اختيارها الظروف لإجراء تغييرات عظيمة فى سياستها السياسية والاجتماعية.. لقد ركزت جهودها سنة ١٩١١ على خطة لإعادة البناء السياسى جذريا، وكان ذلك البناء مبنيًا، كما كان فى اليابان، على النمط الغربى. وقبل أن يتم التغيير، كانت الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ - ١٩١٨) قد خلقت شكوكا عميقة فى عقول الصينيين، عن تفوّق النظام وامتيازه»[2].

«وقد ركزت الصين جهدها بعد ذلك على الولايات المتحدة، ورأت فيها تحقيق آمالها. وهناك أمور عامة مشتركة بين الصين الشابّة، وأمريكا».. «لقد كانت أمريكا أقرب بلاد الغرب إلى الصين، لأنها كانت أقلّها ميلا إلى الحرب». «ومنذ خمسة عشر عاما (أى حوالى سنة ١٩٢٠)، وصلت الصين إلى اقتناع بأن الولايات المتحدة من وجهة نظر التربية، هى أفضل النماذج التى تقتدى بها».. «ومن ثم كانت الأسُس التى يقوم عليها التعليم الصينى الحديث، مبنيّة على النموذج الأمريكى»، حيث يلاحظ «أن نظام التعليم فى الصين منذ العشرينات، يتبع خُطَى «النظام الأمريكى فى شكله العام (٦+٣+٣)»[3].

ويشير أستاذنا الدكتور محمد قدرى لطفى - يرحَمُه الله - إلى أنه فى الفترة التى حدث فيها هدوء نسبى فى الصين، كان يقابل ذلك توسُّع فى نشر التعليم، ففى سنة

(1) Ibid., pp. 45-46.

(2) Ibid., pp. 42-45.

(٣) الدكتور أحمد حسن عبيد: «تعليم الكبار عبر العصور» (مرجع سابق)، ص١٢٦، من الهامش.

١٩٥٣ مثلا، «كان لاستقرار الأحوال السياسية فى الصين أثره فى نشر التعليم الإجبارى بصورة فعلية، ووُضعت عام ١٩٣٥ خطة شاملة لتنفيذه، تتضمن الاعتمادات المالية الكافية، وتعميم الفصول الدراسية، وإعداد المعلمين، وغير ذلك.

ولم تمض سنتان على وضع هذه الخطة، حتى ارتفع عَدَدُ الدارسين، من حوالى تسعة ملايين دارس عام ١٩٢٨، إلى نحو اثنين وعشرين مليون دارس عام ١٩٣٧.. ثم أصيب بنكسة، على أثر الحرب العظمى الأولى»(١).. إلا أن فترات الاستقرار هذه كانت هى الشذوذ، بينما كانت القاعدة هى عدم الاستقرار، والنكسات الناتجة عنه.

ومِثل هذا الجو، الذى يتسم بعدم الاستقرار، هو أنسب الأجواء لنمو الشيوعية وازدهارها، خاصة فى بلد شديد القرب من الاتحاد السوفيتى.. ولذلك يرى كِنت كراج أن «(تشين توهسن لى) Ch'en Tuhsin Li و(لى تا تشاو) Li - Ta - Cheao مثلا، قبل أن يصبحا مؤسِّسى الشيوعية الصينية، كانا راغبين أشد الرغبة، بصفة كونهما مفكرين فى إحياء وطنهما، وكانا حريصين على أن يخلعا عن الصين ثوب الخمول القديم، ويبيّنا للعالم أنها حيّة متوثبة.. وقد وقفا من الغرب نفس الموقف المضطرب المتناقض، الذى يحس به المسلمون .. وهو موقف يختلط فيه التطلّع والكراهية.. فقد كانا يتطلّعان إلى الغرب، من أجل الحلول المادية والفنية لمشكلاتهما، ولكن لم يغب عنهما أن الغرب كان يغنم من وراء ضعف الصين، و(يستغل) حياتها السياسية والاقتصادية»، ومن ثم فإن «نظرة لينين فى الإمبريالية، قد لاءمت النظرة الصينية الجديدة.. فقد ألقت المسئولية الكاملة عن بؤس المناطق المتخلفة، على عاتق رأس المال الدولىّ.

على أن الزعماء الصينيين - الذين أصبحوا آخِر الأمر شيوعيين خالصين - لم يكونوا على استعداد - أول الأمر - أن يقبلوا التزامات الشيوعية كاملة، وكان لهم - شأن كثير من قادة الفكر الإسلامى، المسئولين فى الوقت الحاضر - تحرّج دينى عميق، نحو الأسُس الجوهرية لنظريات (ماركس) و(لينين)»(٢).

---

(١) دكتور محمد قدرى لطفى (مرجع سابق)، ص٢٣٦.

(٢) كِنت كراج: «التأثير الفكرى للشيوعية فى الإسلام المعاصر»، الثقافة الإسلامية والحياة المعاصرة، مجموعة البحوث التى قُدمت لمؤتمر برنستون للثقافة الإسلامية، جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٢١٥، ٢١٦.

ولقد استطاع أحدُ هؤلاء القادة الشيوعيين، وهو ماوتسى تونج، أن ينظّم صفوفه، وأن يستولى على السلطة سنة ١٩٤٩، بمساعدة الاتحاد السوفيتى بطبيعة الحال.

ورغم ذلك، ترى اللجنة الدولية لكتابة تاريخ البشرية أنه «فى العقد الأول من وجود جمهورية الصين الشعبية، تحرّكت بنشاط جمّ، وسُرعة كبيرة، نحو هدفها.. وهو جعل الصين - مرة أخرى - واحدا من أعظم شعوب العالم، إن لم يكن أعظمها».. وأنه «برغم أن الماركسية - اللينينية هيّأت المرشد النظرى لخلق الصين الجديدة، فإن جمهورية الصين الشعبية اعتبرت نفسها وريثة حِكمة الحكماء الصينيين، وطاقة الشعب الصينى على الابتكار، ووحدة الإمبراطورية الصينية وعظمتها».. و«وجد العلماء الصينيون البارزون فى كتابات كونفوشيوس، أساسا للمبادئ الثورية والديمقراطية»[1].

كما ترى (اللجنة الدولية لكتابة تاريخ البشرية) أنه حين «استولى الشيوعيون على الحكم عام ١٩٤٩، لم يكن الاقتصاد الصينى متخلفا من الناحية الصناعية إلى حد كبير فحسب، بل كان معظم هذا الاقتصاد المتخلف، فى الأيدى الأجنبية»، وأنه قد «أُعيد بناء الاقتصاد الصينى، عن طريق الاستخدام المركّز لمورِد الصين الأكبر.. أى قوتها البشرية الهائلة، التى لم تكن تُستخدم من قبل إلا استخداما جزئيا».. وأنه «فى تنظيم هذه الموارد، بقصد تصنيع البلاد فى أسرع وقت ممكن، قامت الزعامة الصينية بتطبيق المبادئ الماركسية - اللينينية، بمرونة براجماتية، على ضوء ظروف العيش، والانتفاع ما أمكن بما سبق من تجارب الدول الأخرى فى هذا المضمار»[2].

وكانت الخطوات التى اتبعها ماوتسى تونج، هى نفس الخطوات التى اتبعها مِنْ قبله لينين فى الاتحاد السوفيتى السابق - كما سبق عند الحديث عن تجربة الاتحاد السوفيتى السابق فى التربية[3].

---

(١) تاريخ البشرية، المجلد السادس (القرن العشرون)، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى، ٢(صورة الذات وتطلعات شعوب العالم)، إعداد اللجنة الدولية، بإشراف منظمة اليونسكو، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه، د. راشد البراوى، محمد على أبو درة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧١، ص١١٠، ١١١.

(٢) تاريخ البشرية، المجلد السادس (القرن العشرون)، التطوّر العلمى والثقافى، الجزء الثانى ٢٠ (صورة الذات، وتطلّعات شعوب العالم (مرجع سابق)، ص١٠١، ١٠٢.

(٣) ارجع إلى ص ٢٥١ وما بعدها من الكتاب.

وقد كان الاقتصاد الصينى - قبل الحرب الصينية اليابانية عام ١٩٣٧ - اقتصادا حرًا، زراعيا متخلفا، «ولم تبدأ الصناعة الحديثة فى الصين إلا بعد منتصف القرن التاسع عشر». «وفى الفترة من ١٩١٠ إلى ١٩٣٧، كانت الصين سوقا مفتوحة، تفتقر فيها الصناعة الوطنية لكل حماية، وذلك فى ظل ضغوط واقعة عليها من القُوى الأجنبية.. وهكذا احتل رأس المال الأجنبى مَركز السيادة لمدة طويلة»[1].

«لم يؤدِّ استسلامُ اليابان - فى عام ١٩٤٥ - إلى إعادة الاقتصاد الصينى لحالته الطبيعية.. فسرعان ما نشبت الحرب الأهلية بين الحكومة المركزية والقوات الشيوعية، ودخل التضخم مرحلة جديدة.. ففى الفترة من يناير ١٩٤٦ إلى مارس ١٩٤٧، ارتفع الرقم القياسى لأسعار الجملة بمقدار ١٢ مرة، ومن مارس ١٩٤٧ إلى مايو ١٩٤٨ ارتفع بمقدار ٤٥ مرة»[2].

وقد «ترسَّم الصينيون الشيوعيون - كغيرهم من الشيوعيين - خُطَى الاتحاد السوفيتى، لتحويل الهيكل الاقتصادى الوطنى، وصاغوا سياساتهم الأساسية بما يتفق مع النظرية الماركسية - اللينينية». «ولقد جاهدت جمهورية الصين الشعبية فى أن تحاكى الأنماط السوفيتية محاكاة أمينة فى عملية تمويل مؤسَّساتها الاقتصادية، ولهذا يمكن تتبُّع عملية التحويل من أصولها فى المبادئ الماركسية - اللينينية، كما ينبغى تحليلها، بتتبُّع تطور تفكير ماوتسى تونج، الذى مزج بين الشيوعية التقليدية، والظروف الصينية»[3].

وكان هدف ماوتسى تونج - كما كان هدف لينين فى الاتحاد السوفيتى قبله - هو «خلق ما يسمَّى (بالإنسان الشيوعى الجديد)»، الذى «لا يعترف بأىّ التزامات أخلاقية بين الأب والابن، أو بين الزوج والزوجة، أو بين الأقارب والأصدقاء.. والعلاقة الوحيدة المعترف بها هى العلاقة بين (الإخوة العُمَّال)»، وذلك من خلال «الكُميونات»، التى «تختلف أيضا عن التنظيم السوفيتى، المعروف باسم الكولخوز والسوفخوز.. وذلك لأن الكميونات أكثر شمولا من النواحى الاقتصادية والسياسية والتنظيم الاجتماعى»، وهى «ترمى أوّلا إلى هدم نظام الأسرة»[4].

---

(١) تشنج تشو يوان: اقتصاديات الصين الشعبية، ١٩٦٤، ص١٥.

(٢) المرجع السابق، ص٢٠.

(٣) المرجع السابق، ص٢٣.

(٤) المرجع السابق، ص٦٠، ٦٢.

وكانت الأمية تنهش جسد الأمة الصينية، فرأى ماو - سنة ١٩٤٥ - قبل الثورة - أن «إنقاذ ٨٠٪ من السكان من الأمية، يُعتبر مهمّة حيوية للصين الجديدة.

وعندما تأسّست جمهورية الصين الشعبية فى ١٩٤٩، أشار الرئيس ماوتسى تونغ مرة أخرى إلى حركة بناء ثقافى، لا بد أن تحدث فى ظل حركة البناء الاقتصادى». «واعتبارا من ١٩٥٥، بدأت مكافحة الأمية على نطاق واسع، جنبا إلى جنب مع تطوير الزراعة الجماعية، والإنتاج الصناعى والزراعى، وخاصة فى الأرياف».

«وفى ظل الثورة الثقافية البروليتارية العظمى، تَمّ تعميق الثورة التعليمية بشكل مستمرّ، وتوسيع نطاق التعليم الشعبى، وإحراز تقدم جديد فى أعمال محو الأمية.

وأفلحت الغالبية الساحقة من سكان الصين، البالغ عددهم ٨٠٠ مليون نسمة، فى تعلّم القراءة والكتابة، فى الوقت الحاضر (أى قبل سنة ١٩٧٦).. وهناك ما يقرب من مئة مليون شخص، يدرس فى مختلف أنواع المدارس فى أوقات الفراغ، لمدة (٥) سنوات دراسية فى المناطق الريفية، و(٧) سنوات فى المدن كحدّ أساسى»[(١)].

وكانت اللغة الصينية لا تزال تقف عقبة فى طريق محو الأمية ونشر التعليم، فرأى ماوتسى تونج أنه «يجب إصلاحها، على غرار الحروف الهجائية للُّغات».. و«تطبيقا لتعاليمه»، «قامت الحكومة الصينية بإصدار قرار بشأن تبسيط الحروف الصينية، وبرنامج الحروف الأبجدية الصوتية للُّغة الصينية الكتابية.. الأمر الذى أدّى إلى تمكين العمال والفلاحين من التثقيف بثقافة تامة»[(٢)].

وبفضل سياسة ماوتسى تونج الواقعية، الوطنية، الشاملة، المتعددة الجوانب.. صارت الصين - فى فترة زمنية قياسية - من الدول الكبرى سنة ١٩٦٤، حيث «فى ١٦ من تشرين الأول عام ١٩٦٤، أعلنت الصين عن مقدرتها العلمية، حين فجّرت قنبلة ذرية صينية»[(٣)].. ولم يكن ذلك ممكنا دون تغيير جِذرى فى صُلب التعليم الصينى

---

(١) «محو الأمية فى الصين، تقرير مقدم من الملحقية الثقافية، للسفارة الصينية فى بغداد»، ترجمة صائب أمين، مؤتمر بغداد لمحو الأمية الإلزامى، ٨ - ١٥ آيار ١٩٧٦، التقرير النهائى والتوصيات، ومجموعة البحوث والدراسات الميدانية، الجمهورية العراقية، وزارة التربية، المديرية العامة للتخطيط التربوى (قسم التخطيط)، بغداد، العدد ٨٦/ ١١٩، ١٩٧٦، بغداد، ص١٠٢٩.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٣٣.

(٣) الدكتور أحمد حسن عبيد: «حول إجراءات محو الأمية بالبلاد العربية»، مؤتمر بغداد لمحو الأمية الإلزامى (المرجع السابق)، ص٤٤٢.

ذاته.. فى فلسفته وأهدافه، وطرُقه وأساليبه.. ونظُمه. وقد لخص وزير التربية والتعليم الصينى هذا التغيير الجذرى فيما يلى:

«أولا: التثقيف الأيديولوچى، ورفع الوعى الاشتراكى ليهدف إلى بث الوعى عن العلاقة بين الوطنية والأممية، وغرس وجهة النظر العلمية إلى العالم».

«ثانيا: تحقيق الوحدة بين صفوف المثقفين وتثقيفهم».

«ثالثا: وفى ميدان العلوم والفنون، نطبّق سياسة مؤدّاها: فلتتفتّح مائة زهرة، ولتتبارَ مائة مدرسة».

«رابعا: اتخاذ الإجراءات لإتاحة الفرَص أمام أبناء العمال والفلاحين، للالتحاق بالمدارس».

«خامسا: التنوع فى إدارة المدارس، نظرا لسعة ربوع بلادنا، وكثرة سكّانها».

«سادسا: ربط التعليم بالعمَل الإنتاجى»[1].

وكان النظام التعليمى الصينى - كما سبق - منقولا - قبل الثورة - «عن النظام اليابانى، ثم عن النظامين البريطانى والأمريكى». «وبعد تحرير البلاد، أُدخلت تعديلات نسبية عليه. وكان ليو شاوشى وأمثالُه يعملون على تخريب وتعطيل القضية التربوية.. إذ كانوا يدعون إلى المحافظة على نظام التعليم القديم كما هو، أو نقله عبر نظام خارجى، نقلا حرفيا. وفى السنوات الأولى من الثورة، كان التعليم الصينى صورة عن التعليم السوفيتى، وكان هذا التعليم معزولا عن الواقع الصينى وطبيعته، وعن جماهير العُمّال والفلاحين الصينيين، كما يقول المربون الصينيون».. ولذلك «وجه الرئيس ماو نداء آخر - عام ١٩٦٥ - للثورة فى الميدان التعليمى، فانفجرت الثورة الثقافية عام ١٩٦٦»[2].

(١) «سياسة التعليم فى الصين الشعبية، خطاب السيد وزير التربية والتعليم لجمهورية الصين الشعبية فى كلية التربية جامعة عين شمس، يوم السبت ١١ من أبريل ١٩٦٤»، صحيفة التربية، تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، السنة السادسة عشرة، العدد الرابع، القاهرة، مايو ١٩٦٤، ص٧٧، ٧٨.

(٢) حِكمت عبد الله البزّاز: «انطباعات على التعليم فى الصين»، المعلم الجديد، مجلة تربوية ثقافية، تصدرها وزارة التربية (فى العراق)، الجزء الأول، المجلد ٣٨، بغداد، حزيران ١٩٧٦، ص٣٤.

وكان ليوشاوشى هو الذى يُشرف على التعليم الصينى، حتى تفجّرت الثورة الثقافية. . ومعنى ذلك أن التعليم الصينى - رغم الثورة الشيوعية - ظل متأثرا تأثرا كبيرا بنظام التعليم الأمريكى، فقد كان نظام التعليم يسير على أساس ٦/٣/٣ سنوات، وكان الطالب الصينى - ليلتحق بالجامعة - عليه أن يدرُس ثلاث سنوات فى المدرسة الثانوية العليا Senior High School[١]، «يحصل فيها على نفس المستوى المطلوب من الدراسة، للمستوى الرفيع من الثانوية العامة الإنجليزية G. C. E»[٢].

وكان كل ما فعلته الثورة الثقافية - سنة ١٩٦٥ - هو تخفيضها لطول فترة الدراسة، بحيث تختصر السنوات الست للمرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات، وتختصر السنوات الست للدراسة الثانوية (٣ سنوات للدراسة المتوسطة، و٣ للدراسة الثانوية) إلى ٤ أو ٥ سنوات، وتختصر سنوات الدراسة الجامعية، من ٤ إلى ٣ سنوات.

وقد تمّ هذا التخفيض على أساس زيادة عدد ساعات اليوم المدرسى، وزيادة العام الدراسى إلى «(١١) شهراً، بدلا من (٨) شهور»، و«تقليل الموضوعات الدراسية»، وحذف «غير المهمّ منها»، واتباع «مبدأ ما قلّ ودلّ فى ميدان الدراسة»[٣].

وتحتل التربية السياسية فى الصين - منذ الثورة الشيوعية - أهمية خاصة، شأن الصين فى ذلك شأن البلاد الشيوعية الأخرى، فهى «تبدأ مع التعليم النظامى فى سن مبكرة جدا، حيث كان «يتعلم الأطفال فى الحضانات أن يغنّوا أغنيات ثورية، وأن يتقبّلوا ماوتسى تونج Mao - Tse - Tung أبًا لهم، ويغنوا بمأثوراته، وأن ينظروا إلى الأمريكيين الإمبرياليين كأعدى أعداء الشعب الصينى»[٤].

وتتحوّل الأغانى فى الحضانة إلى دروس سياسية فى المرحلتين الإعدادية والثانوية. . «وعندما تنتهى الدروس، تبدأ التربية السياسية تتخذ شكل ٢٧٩/ ٢٨٠ ألوان من النشاط والمحاضرات، تقوم بها جماعة الرائد الصغير Youth Pioneer. والرّواد

---

(١) وهو نفس الاسم الذى لا زال يطلق على المدرسة الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية.

(2) Emmanuel John Hevi: **An African Student in China**; Pall Mall Press, London and Dunmow, 1963, p. 27.

(٣) حِكمت عبد الله البزّاز (مرجع سابق)، ص٥١.

(4) Emmanuel John Hevi: Op.Cit., p. 29.

الأكبر فى المدرســة الثانوية يرقّون إلى عـضوية رابطة الشيوعـيين الصغار Communist Youth League»(1).

والدراسات السياسية فى الكليات الجامعية إجبارية بالنسبة لكل الكليات الجامعية، وكل فروع المعـرفة التى يتخـصص فيها الطالب.. والدروس الـسياسيـة تحتلّ «بين أربع وخمس ساعات أسبـوعيًا.. ويدقق فى حضور هذه المحاضرات السيـاسية أكثر مما يدقق فى حضـور المحاضرات العـادية.. والطالب الذى يحصل على درجـات منخفـضة فى دروسه السياسية - مهما كان تفوّقه الأكاديمى - يهدَّد بالذهاب به إلى المزارع الجماعية».

«و(السيـاسة) فى التـربية الصيـنية، تعنى الماركسـية، كـما شُرحت وفُسِّـرت ووُضّحت على يد ماركـس وإنجلز ولينين وماوتسى تونج».. «فما قـاله هؤلاء صحيح، وفوق المناقشة»(2).. وهى ليست كالسياسة فى الغرب.. مناقشات وآراء حرة، وما إلى ذلك.

وهكذا ورث الثوّار الصينيون - بـقيادة ماوتسى تونج - تخلّفًا اقتصـاديًا ضخمًا، وكثافة سكانيــة مُخيفة، وإمكانيات اقـتصادية محدودة، وانحسارًا فى الـتعليم وأمية.. وبالتخطيط الحازم الدقيق، والجدية المنقطعة النظير، والمراقـبة المستمرة.. تحققت الآمال، وتمّ تحقـيق التقدّم، وذُلّلت الصـعاب، وفرَضت الصين نفـسَها على الخـريطة السياسـية للعالم، كدولة من الدول العظمى.. بعـد أن استحدثت - فى العقد الأخـير من القرن العشرين خاصـة - «العديد من الأشكال الوسيطة من المنشآت الصناعيـة، التى لا تُعتبر مملوكة للدولة بالمفـهوم التقليدى، أو مملوكة ملكيـة خاصة بالمفهوم الرأسـمالى.. وأحد الأشكال المهمّة فى هذا الصدد، هو منشآت المدُن الصغيرة والقرى، المملوكة للحكومات المحلية والمواطنين.. وتنتج هذه الشركات - فى المقام الأول - سلعًا استهلاكية للأسواق المحلية والـدولية»(3)، على حـدّ تعبـيـر البنك الدولى، فى العـقد الأخـير من القـرن العشرين.

---

(1) Ibid., pp. 34, 35.

(2) Ibid., pp. 37, 38.

(3) البنك الدولى للإنشاء والتعمير: تقرير عن التنمية فى العالم-١٩٩٦، من الخطة إلى السوق، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، الطبعة الأولى، مؤسسة الأهرام، القاهرة، حزيران / يونية ١٩٩٦.

وقد انعكس ذلك على التعليم الصينى، فبدأ متأثرًا بالتعليم الغربى عامة، والأمريكى خاصة، فى إطار من الكونفوشيوسية والماركسية معًا، على نحو براجماسى رائع.. ثم تطوَّر بعد ذلك ليلائم الواقع الصينى.

ويلخص الدكتور أحمد حسن عبيد تطوُّر التعليم فى الصين بقوله: إنه فى «عام ١٩٤٩، كانت نسبة الأمية بين سكانها ٨٠٪، وهى نسبة ضخمة، فى دولة قرَّرت الانطلاق فى مجال التصنيع، والاتجاه إلى تحديث جوانب الحياة فيها»[١]، وإن الشعار الذى رفعه رئيس جامعة بكين قبل الثورة سنة ١٩٤٥ (كدّ فى العمل، وقصد فى الدراسة)، اتُّخذ شعارًا بعد الثورة، وإن هذا الشعار كان الأساس الذى قام عليه إنشاء «مدارس نصف العمل ونصف الدراسة Half-work, half-study Schools»[٢] فيما بعد «عام ١٩٥٨، ونمت بسرعة فى عام ١٩٦٣. وفى عام ١٩٦٥ نجد أن كثيرًا من المدن والأقاليم أنشأ مكاتب لإدارة وتطوير هذه المدارس.. وكذلك لإدارة وتطوير نوع شبيه من المدارس يُسمّى مدارس وقت الفراغ Spare-time Schools.. وهو نوع يختلف - فى غايته ونوعية تلاميذه - عن مدارس نصف العمل ونصف الدراسة»، وإنه «وفقًا لما تقرَّر فى سبتمبر ١٩٥٨م، صارت هناك ثلاثة أشكال رئيسية للدراسة:

«١- التعليم النظامى، للمتفرّغين للدراسة، وهو النظام المألوف، فى حدود الإطار المتعارَف عليه عالميًا».

«٢- نظام التعليم فى نصف الوقت، والعمل فى نصفه الآخر».

«٣- أما النوع الثالث، فهو التربية فى وقت الفراغ Spare Time Education، وتهدف مدارس التربية فى وقت الفراغ إلى إمداد العمّال والفلاحين والأطراف الحزبية بالتربية المناسبة. والجذور التاريخية لهذا النوع الذى يقدمه تنظيم سبتمبر ١٩٥٨ تمتدّ إلى عام ١٩٣٠، حيث تبنّى الحزب الشيوعى الصينى فكرة هذا النوع من التربية، ثم اتخذ من مدارسها وسيلة لتعليم الكبار فى مناطق نفوذه»[٣].

---

(١) الدكتور أحمد حسن عبيد: «تعليم الكبار عبر العصور» (مرجع سابق)، ص١٢١.
(٢) المرجع السابق، ص١٢٢.
(٣) المرجع السابق، ص١٢٢، ١٢٤.

ومرة رابعة[1]، لم تكن الصين لتستطيع أن تتقدم، إلا بما استطاعته قبلها الولايات المتحدة الأمريكية واليابان والاتحاد السوفيتى السابق.. وهو الحضارة الغربية، على أن يتم (تطويعها)، لتوافق (التربة) الوطنية.. الصينية.

(1) الإشارة هنا إلى التجارب الثلاث السابقة، فى الولايات المتحدة الأمريكية واليابان والاتحاد السوفيتى السابق.

الباب الخامس

الأيديولوچيا والتربية في العالَم الثالث

بوصولنا إلى بلاد العالم الثالث، نكون قد وصلنا - بالضرورة - إلى نهاية أردناها لهذا الكتاب، على نحو معيّن.

ولكثير من بلاد العالم الثالث حضارات قديمة، تحدّثنا عنها فى مستهلّ هذا الكتاب، وخاصة فى الفصل الثالث منه.. وقد تهيأت هذه الحضارات القديمة لهذه البلاد لأسباب كثيرة، منها اتضاح معالم (الشخصية القومية) لكل منها، فى إطار فكر دينى واضح، وتفاعُل ضرورى بين الدين وظروف البيئة والتقدم العلمى، نتج عنه تقدم حضارى، رأينا بعضَ ملامحه فى أماكن مختلفة من الفصل الثانى من الكتاب.

وليس غريبًا - على ذلك - أن تكون هذه الأُسُس، هى هى نفسها الأسُس التى أقامت عليها البلادُ المتقدمة غيرُ الغربية تقدُّمها، كما رأينا فى الفصل السابق، لتبقى - أخيرًا - بلاد تخرج عن هذا الإطار كله، هى بلاد العالم الثالث، التى تقع اليوم ضحيّة التخلّف، وهو تخلف لا يعود إلى عوامل وراثية أو بيئية، وإلا ما كان لها ما كان من حضارات قديمة.. وإنما هو يعود إلى ذلك (التخبُّط)، الذى فُرض عليها، أو لجأت إليه، فى خططها وسياساتها.. بين الشرق والغرب، وبين القديم والحديث، وهو تخبّط مرجعه ما وجدَت نفسَها عليه بعد تخلُّصها من الاستعمار الغربى، حيث تمّ إنهاكُها تمامًا فى فترة الاستعمار، من الدول الإمبريالية التى استعمرتها، وقَوَّضت «أسُس التطوّر الشامل للاقتصاد، بما فى ذلك القطاعات التى تعتمد عليها حالة القاعدة الغذائية»[1].

وتتسع قاعدة هذه البلاد، لتشمل بلاد ثلاث قارات، هى أفريقيا وآسيا (ما عدا اليابان) وأمريكا اللاتينية.. ومعظمُها يقع فى النصف الجنوبى من الكرة الأرضية، مما يجعل الدارسين لقضايا التنمية يفرّقون - فى النموّ ومقاييسه - بين الشمال المتقدم، والجنوب المتخلف.

ولبعض هذه البلاد حضارات قديمة، تحدثنا عنها فى الفصل الثانى من الكتاب[2]، كما أن مصادر الثروة الطبيعية متوفرة لكثير منها.. وقد كانت هذه المصادر مما أغرى البلاد الغربية باستعمارها فى عصر التوسع الاستعمارى الكبير، مع مطلع القرن التاسع عشر وقبله، فنهبت خيراتها، وعطلت إمكانياتها، وشلّت فاعليتها، لتتركها

---

(١) ماركوف (مرجع سابق)، ص ٩٦.

(٢) ارجع إلى ص ٣٩ - ٦٦ من الكتاب.

حطامًا، تحاول أن تتغلب على عوامل الضعف فيها، فى ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد، محليّة وعالميّة.. وتختلف (حدّة) هذه المشكلات من بلد إلى بلد فى هذا العالم الثالث، حسب الظروف الخاصة بكل بلد، والتى تتعلق بموارد الثروة الطبيعية فيه، وموارد الثروة البشرية المتوفرة لديه، وتطوُّره التاريخى الخاص به.

وأسعدُ هذه البلاد حظًا هى تلك البلاد التى تفجَّرَ (الذهبُ الأسود) من باطن أرضها، فقد كان تفجُّره بداية عهد من الرخاء دخلته فجأة، فحوّل صحراءها إلى جنات خضراء، كما حدث فى السعودية والكويت وفنزويلا وإمارات الخليج العربى.. ولكن استمرار هذا الرخاء رهن باستثمار عائد البترول، فى تنمية مصادر الثروة البشرية بالبلاد.. أى باستثمار هذه الثروة الطبيعية فى الإنسان، الذى يجب أن يكون رأسمالها المستقبل.

إن غالبية أبناء هذه البلاد أميون، والتعليم الابتدائى بها عاجز عن استيعاب الملزمين، مما يساهم فى زيادة جيش الأمية المتضخم، عامًا بعد عام.

ونظام التعليم فيها - بالإضافة إلى ذلك - عاجز عن توفير الأشخاص الفنيين اللازمين لحركة تنميتها وتطويرها، رغم ما لاحظه مستر رينيه ماهو Mr. Rene Mahau المدير العام الأسبق لمنظمة اليونسكو - فى الستينات من القرن العشرين - من أن «هذه البلاد تستطيع أن تفخَر بما لديها من علماء، لا يقلُّون بحال عن مستوى علماء الدول المتقدمة»، إلا أنهم «قلّة متباعدة، وليس لديهم العدَد الكافى من الأخصائيين العلميين، أو الفنيين المساعدين، أو التابعين لهم، لمساعدتهم والتأثر بهم»[1].

كما يلاحظ هاربيسون ومايرز - فى دراستهما القيمة، التى سبقت الإشارة إليها - عن نفس الفترة تقريبا - أن هذه البلاد تعانى «توزيع الكفايات البشرية ذات المستوى العالى توزيعًا بعيدًا عما هو مرغوب فيه، فهى تتمركز فى المدُن، فى الوقت الذى تُوجَد معظم الحاجات الأساسية إليهم، كالتوسُّع الزراعى وتطوير المجتمع، فى المناطق الريفية. وأكثر من ذلك أن نفس تكوينها وتشكيلها الوظيفى، لا يتفق عادة مع متطلّبات

(١) تدريب الموظفين العلميين والفنيين، خطاب افتتاحى، ألقاه مستر رينيه ما هو Mr. Rene Mahau، المدير العام لمنظمة اليونسكو، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا، لصالح الأقاليم والبلدان النامية، التابع لمنظمة الأمم المتحدة، جنيف، الثامن من فبراير ١٩٦٣، ص٨.

البلاد»[1] . . فمُعظم جهودها يتجه - فى التعليم الثانوى - إلى التعليم الأكاديمى النظرى، فى الوقت الذى تطلب حاجات نموّها اهتمامًا بالتعليم الفنى - الزراعى والصناعى والتجارى، ومعظم جهودها فى التعليم العالى يتجه إلى كليات الآداب والحقوق، بينما تطلب حاجات نموّها اهتمامًا بكليات الهندسة والزراعة والطبّ.

ويلاحظ فلاندر أن هذه البلاد تعانى «تفاوتًا خطيرًا بين أنواع التعليم الثانوى، فالإقبال على التعليم الفنى لا يزال منخفضًا بالنسبة للإقبال على التعليم العام»، «والتعليم الفنى - فى معظم البلاد النامية - فى الوقت الحاضر - يكاد يكون مستوردًا من الخارج، لم يعدّل شكله ولا معناه، وهو - إلى جانب ذلك - باهظ التكاليف، وليس بينه وبين الحقائق الاقتصادية إلا صلات واهية»[2].

ويتوفر لدى كثير من هذه البلاد - بالإضافة إلى ذلك - عدد كبير من العلماء والباحثين، لا يجدون مجالا لاستغلالهم فى بلادهم كما سبق، ولذلك يُضطرون إلى الهجرة إلى البلاد المتقدمة . . وقد بلغ عدد هؤلاء العلماء المهاجرين «فى الستينات»، «حوالى ٣٠٠,٠٠٠ فرد فى السنة. ويبلغ عدد المدربين منهم تدريبًا عاليًا حوالى ١٥٪، أى ما يقرب من ٥٠٠,٠٠٠ شخص»[3].

وهكذا نجد هذه البلاد، التى تنتشر فيها الأمية، وتعجَز نُظمها التعليمية عن استيعاب الملزَمين، تهتمّ بإعداد العلماء والباحثين، لتقدّمهم - بعد ذلك - (لقمة سائغة) للبلاد المتقدمة، بسبَب تقليدها لهذه البلاد المتقدمة، قبل أىّ شىء آخَر.

وهذا (التقليد) يعود - كما سبق - إلى القيادات الوطنية، التى تتطلع دائمًا إلى البلاد المتقدمة، ناسية - على حدّ تعبير هيوسيتون واطسون - «أن المدَنية الغربية هى نتاج نموّ سياسى واقتصادى وثقافى، وتطوُّر على طول المدَى، مما لم تَعهَده البلدان المتخلفة . . والقيام بعملية نقل مفاجئة، تنقل بها ثمار المدنية إلى تُربة مختلفة، ليس بالمهّمة السهلة

(1) Frederick Harbison and Charles A. Myers, Op.Cit., pp. 60, 61.

(٢) أ. ت. فلاندر: «التدريب المهنى: هل تكون له نظم، أم يظل (تروسًا) فى الإدارة الاقتصادية؟»، ترجمة أحمد خاكى، مستقبل التربية، تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو، العدد السابع، السنة الثانية، القاهرة، يوليو سنة ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة).

(٣) البناء العصرى للدولة، وهجرة الموهوبين، وزارة التعليم العالى/الإدارة العامة للنشاط الثقافى والعلمى الدولى، رقم (٣٧)، القاهرة، ص٣.

البسيطة، كما يبدو الحال فى أول وهلة»[1].. ولذلك فهى «لا تبذل من العناية بتكوين رأس المال البشرى قدرًا يتناسب مع عنايتها بتكوين رأس المال المادى».. «مما يمثل خطرًا يعرقل جهودها فى التنمية الاقتصادية»[2].

ويرى آدم كيرل أن التعليم الحديث قد دخل هذه البلاد النامية، «بواسطة قوى الاستعمار، (أو بحكومة أهلية بأسلوب استعمارى)، لتدرّب أولئك الذين سوف يخدمون النظام، ويكتسبون قِيَمَه فى الممارسة.. وبهذه الطريقة، تؤسس نخبة معينة، منفصلة تمامًا فى شعورها ومطامحها عن الشعب الذى نشأت فيه.. ولا يزال هذا الانفصال قائمًا الآن فى أيام الاستقلال السياسى. ويشتد هذا الإنجاز الشخصى، والمادية المنافسة المتعمّقة فى التعليم الغربي، حتى عندما يُنقل بواسطة الأعضاء الروحيين لأحد الأنظمة الدينية. وعلاوة على ذلك، فإن البرامج التى لا تزال - فى جهات كثيرة - تتفق والمفاهيم الأوروبية أو الأمريكية (إن لم تكن مادة الموضوع نفسه) تخدم فى إبعاد الطالب عن ثقافته، واغترابه عنها.. ولم يكن تأثير هذا فى زيادة التفكك والتباين فحسب، وإنما فى خلق الحاجات والرغبات التى تتعارض والتنمية، حتى فى أضيق معنى اقتصادى.. ونتيجة لذلك، اتبعت الدول الفقيرة سياسات كانت غالبًا أقل فائدة لها منها للدول الغنية، وللنخبة التى تتعاون معها»[3].

وسوف نرى - فى الفصل الأخير من الكتاب - صورة للتطوُّر الأيديولوچى - والتربوى - فى بلد من بلاد هذه المجموعة، لنرى واقع ما قلناه، واقعا يعيش على الأرض، فى بلد من بلاد هذا العالم الثالث .. هو مصر.

---

(١) هيوسيتون واطسون (مرجع سابق)، ص١٠٥.

(٢) الدكتور محمود أحمد الشافعى: «التخطيط القومى، ومستلزماته من التدريب والمتدربين»، أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٤، ص٢٣.

(٣) آدم كيرل (مرجع سابق)، ص١٢، ١٣.

الفصل الثامن
الأيديولوچيا وتاريخ التعليم فى مصر

تقديم:

كانت مصر - كما رأينا فى الفصل الثالث من الكتاب - أسبق بلاد العالَم - فى القديم - إلى الحضارة والمدنية[1].. وقد ظلّت مصر - طول تاريخها - حتى فى أحلك الظروف التى مرت بها - لها دورها (الحضارى) الذى تقوم به، لا فى حياة المنطقة - منطقة الشرق الأوسط - وحدها، ولكن فى حياة العالم كله.

لقد كانت مصر - كما سبق[2] - هى التى تقف وراء نهضة الإغريق القديمة، فقد كان كبار الفلاسفة الإغريق - كأفلاطون على سبيل المثال - تلاميذ للمصريين، وعلى أيدى هؤلاء التلاميذ، انتقلت الحضارة المصرية إلى مركز الإشعاع الحضارى فى العالم القديم، وهو أثينا.

ووَرِث الرومانُ الإغريق، ولم تتخلَّ مصر عن دورها الحضارى، رغم أنها لم تكن تزيد على أن تكون مجرد (ولاية) رومانية سادتها الثقافة الإغريقية، كما سادت سائر الولايات الرومانية.. ولكن دور مصر - فى هذه الحضارة - كان دور (الفاعل)، لا دور (القابل).

ويبدأ عصر سيادة الثقافة الإغريقية فى مصر، «بدخول البطالمة مصر سنة ٣٢٣ ق.م، وينتهى سنة ٣١١م - أى أوائل القرن الرابع الميلادى وبدء عصر الاعتراف بالمسيحية كدين رسمى من أديان الدولة».. وقد «تميزت بأن الإغريقية فيها كانت لغة الدولة الرسمية، ولغة الصلاة والتأليف، ولغة التفاهم بين الطبقات الراقية من المصريين»[3].. ثم تأخذ الحضارة الإغريقية فى الأفول، ولكنها تعود إليها الحياة من

(١) ارجع إلى ص ٥٩ وما بعدها من الكتاب.

(٢) ارجع إلى ص ٧٠، ٧١ من الكتاب.

(٣) سليمان نسيم: **تاريخ التربية القبطية**، بإشراف دكتور أبو الفتوح رضوان، تقديم دكتور باهور لبيب، دار الكرنك للنشر والطبع والتوزيع، القاهرة، ١٩٦٣، ص٦٩، ٧٠.

جديد على يد الرومان، الذين دخلوا مصر سنة ٣٠ ق.م.. فقد اتجهت «روما إلى دراستها، ودراسة أصول آدابها وفنونها، مما أجَّل انكماش نفوذها وسيادتها»(١).

وفى الإسكندرية - تحت حكم الرومان - على سبيل المثال - «تلاقت الخبرة العمَلية للمصريين مع ثقافة الإغريق وتصوّف الفرس والكلدانيين»(٢)؛ ولذلك «تفوّقت على أثينا نفسها فى بعض نواحى النشاط»(٣).

وقد بلغت الإسكندرية ذروتها - كما نعلم - فى عصر الإسكندر المقدونى، الذى تُنسب إليه، ثم استمرت الإسكندرية تحتلّ هذه الذروة طوال العصر الرومانى، وحتى العصر العباسى الأول.. فى عهد المأمون العباسى بصفة خاصة، حيث بقيت أعظم مدينة بالقطر إلى سنة ٨٦٨»(٤).. فقد كان بها «كُتبخانة لم يُوجَد مثلُها فى الأقطار، لما اشتملت عليه من نفائس الكتب العلمية، والكنوز العقلية، جمعها ملوك مصر السالفون»(٥)، رغم أنها كانت قد أُحرقت فى آخر عهود الرومان على يد «جول القيصر.. وسبب ذلك أنه كان محصوراً فى المحلة التى كانت بها الكُتبخانة.. ولما أحاطت به الأعداء من كل الجهات، لم يجد له مَنحًى سوى أنه أضرم النار فى جميع المنازل القريبة للكتبخانة، فحرقها، واحترقت الكُتبخانة معها»(٦).

وجاءت المسيحية إلى مصر، فوجدت فيها ما لم تجده فى غيرها، من حماية ورعاية، ومن إيمان عميق بها وبمبادئها، وبها قضى السيد المسيح شطراً من حياته صغيراً، بعد أن أصدر هيرودس «ملك اليهود فى ذلك الوقت»، أمراً «بقتل جميع الأطفال الذين يُولَدون فى بيت لحم أو الخليل، والبلاد المجاورة لهما، ممن لا يتجاوز أعمارهم السنتين، متوهمًا أن المسيح لابد أن يكون أحدَهم»(٧).. فاضطُرَّت مريم

---

(١) المرجع السابق، ص٧٢.

(٢) الدكتور هارى نيكولز هولمز (مرجع سابق)، ص٨.

(3) William A. Smith; Op.Cit., pp. 147, 148.

(٤) على باشا مبارك: **الخطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة، ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة**، الجزء السابع، الطبعة الأولى، المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر المحميّة، القاهرة، سنة ١٣٠٥ هجرية، ص١٢.

(٥) المرجع السابق، ص١٥.

(٦) المرجع السابق، ص١٥.

(٧) خليل طاهر: **الأديان والإنسان، منذ مهبط آدم، حتى: اليهودية، المسيحية، الإسلام**، قدم له وراجعه فضيلة الإمام الأكبر الشيخ عبد الحليم محمود، دار الفكر والفن، القاهرة، ١٩٧٦، ص٢٦٨.

العـذراء - بناء على نصيحة زكريا عليه السلام - أن ترحل من فلسطين إلى مصر، يصحبها ابنُ عمها، يوسف النجار، واستمر مقامهم هناك «نحو عشر سنوات»[1].

ولم يكن عجيبًا أن يكون المصريون أسبق من غيرهم إلى المسيحية، فبحث (المصرى) عن الله قديم قديم، قِدَم الحضارة المصرية ذاتها - كما سبق عند الحديث عن مصر، فى الفصل الثالث[2].

وكان للمصريين - منذ البداية - فهمهم (الخاصّ) للمسيحية، الذى يختلف - فى قليل أو كثير - عن فهم المسيحيين الآخرين لها، وخاصة فى الغرب.. ومِن ثم أطلقوا على مسيحيتهم - منذ البداية - اسم (الأرثوذكسية)، بمعنى (الطريق الحق).

وقد كان هذا (الفهم الخاص) للمسيحية هو الذى ألّب الكنائس الغربية علَى كنيسة الإسكندرية بصفة خاصة، وذلك سنة ٤٣١، فى مجمع أُفْسُس الأول[3]، ثم على رجال الدين المسيحى الشرقيين جميعًا فيما بعد، ابتداءً من المجمع النيقاوى الثامن سنة ٨٦٩، الذى كان من نتيجته «انفصال الكنائس الشرقية، التى ترأسها كنيسة القسطنطينية، عن الكنائس الغربية، التى ترأسها كنيسة روما»[4].. ثم كان هذا (الفهم الخاص) - بعد ذلك - سببًا من أسباب الحروب الصليبية الكثيرة.

ثم كان هذا (الفهم الخاصّ)، هو الذى أدّى إلى اضطهاد المصريين (الأرثوذكس)، على أيدى الرومان، التابعين للكنيسة البيزنطية، إبان الفتح الإسلامى، مما جعل المصريين - بعد أن تسامَعوا بسماحة الإسلام - يسارعون إلى عمرو بن العاص، عند عودته إلى الجزيرة العربية بعد فتح الشام، ليفتح مصر، ويحررهم من اضطهاد البيزنطيين لهم.. وقد تمَّ فتحها بالفعل فى ١١ ديسمبر سنة ٦٤١م، حيث أخذ «الأقباط يُقبلون على الإسلام وتعلُّم العربية، فكان هذا التحوّل للإسلام والاستعراب حاسمًا فى تاريخ مصر.. بدأت به فترة جديدة، تختلف فى طابعها عن الطابع الفرعونى، والمسيحى السابق». وقد «كان تحوُّل المصريين إلى الإسلام هادئًا، لم يتبعه تضحيات واستشهاد،

(١) المرجع السابق، ص٢٧٤.
(٢) ارجع إلى ص ٦١ من الكتاب.
(٣) الشيخ محمد أبو زهرة (مرجع سابق)، ص١٥٦.
(٤) المرجع السابق، ص١٦٤.

كما حدث عند اعتناق المسيحية. كذلك كان دخول المصريين فى الإسلام أسرع من دخولهم فى المسيحية، بحيث إن مصر كانت من أكثر الأقاليم التى فتحها العرب إقبالا على اعتناق الإسلام.. وصحب جيشُ الفتح العربى عدداً من الصحابة والتابعين، كانوا النواة الأولى للدراسات الإسلامية التى عُرفت فى مصر»[1].

ووجد الإسلام - ولا يزال يجد - فى مصر - كل حماية وأمن، تمامًا كما وجدت المسيحية.. ويكفى مصرَ الإسلامية دورُها فى صدّ أعنف غزوتين استهدفتا القضاء على الإسلام، وهما غزوة الصليبيين، وغزوة التتار.. ولولاها - أى مصر - لتغيّر التاريخ العقائدى فى العالم كله اليوم تغيُّراً.. عميقًا.

وسارت مصر - بعد الإسلام - على نفس الطريق الذى سارت فيه أخواتها المسلمات، صعوداً وهبوطًا، فانتقلت معها من عصر الخلفاء الراشدين، إلى العصر الأموى، فالعصر العباسى الأول، ثم العصر العباسى الثانى (تحت حكم أحمد بن طولون).. ثم عصر المماليك، ثم العصر العثمانى.. ثم عصر الاستعمار الحديث، فعصر الاستقلال.. وأخيراً الألفية الثالثة، بكل تداعياتها على العالم عمومًا، وعلى العالمين العربى والإسلامى على وجه الخصوص، فهى فى القلب من هذين العالَمين خاصة.

أولا: الأيديولوچيا والتربية فى مصر فى نهايات القرن الثامن عشر:

عندما وصلت مصر إلى نهاية القرن الثامن عشر، كانت - بالفعل - قد وصلت إلى نهاية لفترة حالكة من تاريخها، قضتها - مع أخواتها العربيات - تحت سيطرة الأتراك العثمانيين، طالت حتى وصلت إلى ثلاثة قرون من الزمان.. تبدأ من القرن السادس عشر الميلادى، حيث سيطر الأتراك على العالم العربى وتنتهى فى أوقات مختلفة من العالم العربى، تبدأ كلها بسيطرة محمد علىّ على حُكم مصر فى بدايات القرن التاسع عشر (سنة ١٨٠٥م).

وكانت بداية هذه الفترة التاريخية السوداء، ذلك الصراع الذى بدأ - مع ضعف الخلافة العباسية - بين (العصَبيات) الإسلامية المختلفة، من «الديلم والعجَم والتتار

(١) دكتور سعيد إسماعيل على: الأزهر، على مسرح السياسة المصرية، دراسة فى تطور العلاقة بين التربية والسياسة، دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٧٤، ص٥٠، ٥١.

والمغـول والتـرك»[1]. . والذى انتـهى إلى ألوان من «الـتآمـر والتنـافُر والـتنافُس على السلطان»[2]، تَمثل فى تحـوُّل البلد الإسلامى الواحد، من حُكم أُسرة - أو جنـسية - إلى حُكم أسرة - أو جنسـية - أخرى، فـأسرة - أو جنسـية - ثالثة. . وهكذا، كـما يحدثنا بذلك تاريخ كل بلد من هذه البلاد[3].

ويرى ألدوميـيلّى أنه - مع مطلع القرن الثانى عشـر الميلادى - «كان السـلاجقة الأتراك قد تحوَّلوا إلى قوة حـقيقية»[4]، وبذلك استطاعوا السيطـرة على البلاد العربية، وانتزاع الزعامة السياسية من العرب تمامًا فى القرن السادس عشر. . وأن ذلك كان مأساة للعِلم العربى، وللحضارة العربية، فقد «صاحب انهيارَ السلطان العربى السياسى، انهيارُ صرح الفكر والعلم، المسمّى بالعلم العربى[5] - على حدّ تعبير ألدوميلّى.

ذلك أن الأتراك - على حـدّ تعبيـر المرحوم أحـمد أمين - لم تكن لهم «مَـدَنِيَّة وحضـارة قديمة، إذ كـانوا بدوًا أو أشبـه بالبدو، فلم يكن شـأنُهم عندما اندمـجوا فى المملكة الإسلامية شأنَ الفرس»، الذين «أعطوا وأخـذوا، وانتفع بهم المسلمون من ناحية الثقافة». . «أما الأتراك»، «فكانوا من ناحية الحضارة والثقافة، قابلين، لا فاعلين»[6]. . ولذلك، فرضت سيطرتهم على البلاد العربية، دون العصبيات الإسلامية الأخرى، ثقافة القرن السادس عشر، وهى ثقافـة تقوم على «الحرب، على ألا تقوم على أساس التطوُّر العلمى»)[7]، وعلى الاتجاه نحو «مظاهر الدين، دون اللباب»[8]، مما باعَد بين المسلمين وبين العلم، كما باعد بينهم وبين الدين على السواء[9].

---

(1) الدكتور أحمد سويلم العمرى (مرجع سابق)، ص١١٨.

(2) المرجع السابق، ص١١٥.

(3) نستطيع أن نستعرض تاريخ مصر مثـلا، لنرى أنها انتقلت من حكم الطولونيين، إلى حكم الإخشيديين، إلى حكم الفاطميين، ثم حكم الأيوبيين. . وهكذا.

(4) الدوميلى (مرجع سابق)، ص٢٨٣.

(5) المرجع السابق ص٢٨٥.

(6) أحمد أمين: **ظهر الإسلام**، الجزء الأول (مرجع سابق) ص٤٤، ٤٥.

(7) الدكتور أحمد سويلم العمرى (مرجع سابق)، ص١٢٨.

(8) المرجع السابق، ص١١٨.

(9) عباس محمود العقاد: **التفكير فريضة إسلامية** (مرجع سابق)، ص٨٧.

كان يحكم مصرَ والٍ عُـثمانىٌّ، يلقّب بالباشا، وكان يُعـتَبر «نائب السلطان فى حكم البلاد»، وكان يليه فى الأهميـة «رؤساء الجند، وهم قوّاد الفرق التى غادرها فى مصر بعد احتلالهـا». . ثم «أوجد سليم، بجانب سلطة الوالى ورؤساء الجند، سلطة ثالثة، تحفظ الموازنـة بين الاثنين، وهى سلطة الأمراء المماليك، الذين قدّمـوا طاعتهم للسلطان، فعيَّنهم حكّامًا للمديريات»[1].

و«كان لنظام الحكم الذى رزحت تحته البلاد من عهد الفتح العثمانى، أسوأ الأثر فى حالتها السـياسية والعمرانيـة، فقد زال عنها الاستقلال، الذى كـان مصدر عزّها وعظمتها، وصارت مسـرحًا للفتن، والمشادّة بين السلطات الثلاثة التى تنازعت الحكم فيها، فحال ذلك دون قيام حكومة ثابتة مـستقرة، ترفع من شأن مصر، وتُقيم العدل، وتحفَظ الأمن بين ربوعها، «فقد أهمل الولاة العـثمانيون والبكوات المماليك أمر الرى، وتوزيع المياه، وإقـامة القناطر والجسور، وحـفظ الأمن، فجفّت التـرع، وتلفت الأراضى»، و«واضمحلّت الصـناعات والفنون التى كانت تزدان بها مـصر فى سالف العصور». . «وفشا الجهل فى البلاد، ورزح الشـعب تحت نير العبودية وظلام الجهالة، وحُرمت البلاد من معاهد العلم والتعليم. . ولم يبق بها سوى الجامع الأزهر، الذى كان قائمًا قبل البكوات المماليك، وبعض المدارس المُلحَقة بالمساجد»[2].

ولم يكن غريبًا أن يستأثر «المماليك بالنفوذ والحكم»[3]، وأن يفكر بعضُ الأمراء المماليك فى الاستقلال بمصر، عندما أحسّوا بضـعف السلطة العثمانية، كما حدث مع على بك الكبير. . عندما وجد انشغال السلطة العثمانية «بمحاربة النمسا والروسيا خلال القرن الثامن عشر»[4] . . وكما حدث مع محـمد على باشا، وإن لم يكن واحدًا من هؤلاء الأمراء المماليك، كما سنرى فيما بعد.

وهكذا فرض الأتراك على مصر، كما فرضوا على غيرها من بلاد العالم العربى، منذ القرن السادس عشر، بدائيتهم، فقطعـوا ما بين العرب وماضيهم من ناحية، وما

---

(1) عبد الرحمن الرافعى: تاريخ الحركة القومية، وتطور نظام الحكم فى مصر، الجزء الأول، الطبعة الرابعة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٥، ص١٧، ١٨.

(2) المرجع السابق، ص٤٥- ٤٧.

(3) المرجع السابق، ص٢٢.

(4) المرجع السابق، ص٢٦.

بينهم وبين العالَم الخارجى من ناحية أخرى[1]، مما أدّى إلى «انتشار الفقر والجهل»[2] بينهم، فى وقت كان الغـرب - فيه - منذ ثورة الإصلاح الدينى فى الـقرن السادس عشر، كما سبق فى الفصل السابع[3] - «دائمَ التغيير والتبديل، فى أوضاعه السياسية والاجتماعيـة والاقتصادية والدينية، كان من نتيجتـه، أن تجمّعت له عناصر القوة التى سيستخدمها فى القرن التاسع عشر، للسيطرة على العالَم»[4].

ويدلّ على مدى هذه (الجَهَالة) التى كانت تعيش فيـها مصر وأخواتها العربيات والمسلمات، أن هذه الجهالة نفسها قد انتقلت إلى (الأزهر)، الذى كانت العلوم الطبيعية والفلسفـية تدرّس فيه أول إنشائه، شـأنه فى ذلك شأن المساجد الأخـرى فى العالم الإسلامى[5]، . . وأن الحكومة المصرية التى أنشأها محمد على بعد توليه السلطة - على نحو ما سنرى - كانت «تخشى من الرأى العام فى تعليم الرياضة والطبـيعة، فتستفتى شيخ الجامع الأزهر - الشيخ محمد الإنبابى (هل يجوز تعليم المسلمين العلوم الرياضية، كالهندسة والحساب والهـيئة والطبيعيات وتركيب الجُزَيْئات - المعـبّر عنه بالكيمياء - وغيرها من سائر المعارف؟)»، فيجيب الشيخ «فى حذر: (إن ذلك يجوز، مع بيان النفع من تعلُّمها)»[6].

وقـد انعكست هذه (الجـهَالةُ) ذاتُهـا، على مناهج التـعليم، وعلى نُظمـه ومؤسّساته. . فالكتاتيب - معاهد التـعليم الأساسية، المنتشرة فى القرى والمدن - «لم

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام**، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٩هـ، ١٩٩٩م، ص ٢٠٩.

(٢) أحمد أمين: «الوحدة والتعدد»، **فيض الخاطر**، الجزء الثانى، مطبعة لجنة التـأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٠، ص١٥٩.

(٣) ارجع إلى ص ١٨٢ وما بعدها من الكتاب.

(٤) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر» (مرجع سابق)، ص٢٥٥.

(5) Abu al Futouh Ahmad Radwan: **Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals For the Reconstruction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends**; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University; New York, 1951, p. 42.

(٦) أحمد أمين: «زعماء الإصلاح الإسلامى فى العصر الحديث»، **فيض الخاطر**، الجزء الخامس، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤، ص١٨٧.

تساير روح العصر، بل بعكس ذلك، تقهقرت إلى الوراء خلال القرون الأخيرة، لأنها تجرّدت - بالتدريج - عن جميع العلوم العقلية، وصارت تكاد لا تهتم بشيء غير (العلوم النقلية)»[١]. . ومرحلة التعليم الأعلى - سواء فى ذلك «الأزهر، وغيره من المساجد الجامعة فى الأقاليم» - «كان برنامج هذه المرحلة مقصوراً على علوم الوسائل، وهى اللغة والحساب والمنطق. . وعلوم المقاصد، وهى علوم الدين، كالحديث والتفسير والفقه. . وكانت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية قد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر. . أى منذ سيطرَ الأتراكُ على البلاد»[٢].

ونتيجة لذلك، كانت هناك حركة كبرى فى إنشاء المدارس، فى عهد صلاح الدين الأيوبى ومَن أتى بعده من السلاطين الأيوبيين، واستمرت هذه الحركة حتى عهد المماليك، «حتى كانت عدةّ الدارس بعد زوال مُلكهم (أى الأيوبيين) خمسًا وعشرين مدرسة» . . و«حتى كملَ عدد المدارس إلى آخر حياة المقريزى (فى عصر المماليك)، خمسًا وأربعين مدرسة، فى نحو مائة وثمانين سنة، وصار فى القاهرة سبعون مدرسة»[٣]. . فلما جاء العثمانيون، تقلّصت حركة بناء المدارس. . و«من ابتداء القرن التاسع إلى القرن الثانى عشر - يعنى مدة ثلاثة قرون - (أثناء الحكم التركى)، «أُهمل أمرُ المدارس، وامتدّت أيدى الأطماع إلى أوقافها، وتصرّف فيها النظار على خلاف شروط وقفها»، و«اندثرت جيع المدارس، وصارت جوامع»[٤].

ومع ذلك، فقد كانت «طبقة العُلَماء Ulema يُعتَبر المنتسبون إليها هم حُماة القيَم الدينية والثقافية فى المجتمع فى مصر وتركيا فى ذلك الوقت»[٥]، على حدّ تعبير باربارا ماير Barbara Meyer.

(١) أبو خلدون ساطع الحصرى: **حولية الثقافة العربية**، السنة الأولى، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، القاهرة، ١٩٤٩، ص٣، ٤.

(٢) الدكتور أبو الفتوح رضوان: «البُعد عن الحياة، مشكلة التعليم الثانوى»، الرائد، مجلة المعلمين، السنة السادسة، العدد الثالث، القاهرة، نوفمبر ١٩٦٠، ص٣.

(٣) على باشا مبارك: **الخطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة، ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة**، الجزء السابع، الطبعة الأولى، المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر المحمية، القاهرة، سنة ١٣٠٥ هجرية، ص٨٧.

(٤) المرجع السابق، ص٨٧، ٨٨.

(5) Barbara Meyer: "Knowledge and Culture in the Middle East: Some Critical Reflections", Chapter Nine from: **Dependence and Interdependence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Watson; Croom Helm, London, 1984, p. 141.

وكانت الدولة العثمانية تسير فى شئون التعليم كما تسير فى غيره من الشئون، على سياسة (اللامركزية)، التى لا تتدخل - بموجبها - فى شأن من هذه الشئون، فلا تتدخل فى شئون زراعة ولا صناعة ولا تجارة ولا طبّ.. ولا تعليم، وإنما تترك كل شىء يسير كما ألف أن يسير، فى هذا الإطار العام من (الجهالة) و(الجمود). وكل ما كانت تطلبه من الولايات التى تتبعها، هو أن يُرسَل إليها الجند متى احتاجت إلى الجند، وأن يُرسَل إليها المال متى طلبت المال، وعلى قد ما تطلُب منه[1].. ولذلك كان التعليم - فى ظل هذه السياسة - حُرّا.. ومعنى أنه حرّ، أنه «لا تتولاه سُلطة حكومية، ولكنه يسير طبقًا لنظام موروث مفصّل، لا يحيد عنه المعلم ولا المتعلم.. فهو ليس بالحر»[2].

ولذلك فقد انضمت (القوى العاملة) فى الأمة فى (طوائف)، توفر كل طائفة منها لنفسها وسائل الحماية وردّ المظالم، ووسائل التقدم أيضًا، و«كان لكل طائفة شيخ يرأسها، كان يُنتخب من بين أعضاء الحِرفة الأكفاء».. و«قد نجد له مساعدًا، وهو النقيب، ومنزلته بالنسبة للشيخ (كمنزلة الوزير من السلطان)، ويظهر أنه كان رئيس التنفيذ لأوامر الشيخ».

«ومن الملاحَظ أن شيخ الطائفة كانت تساعده ثلاثُ هيئات، تزاول أعمال الحرفة معه، وهم المعلمون والعُرَفاء والصبيان»[3].. «وتُعتبر فترة الصبيَنَة (التلمذة)، هى أهمّ فترات التعليم الصناعى على طريقة الطوائف»[4].

ومما يلفت النظر أن (الدولة) العثمانية أحسّت - تحت ضغط الظروف الدولية، وعندما بدأت مطامع الدول الكبرى تظهر على السطح - أن هذه المعاهد التعليمية لا تفى بحاجاتها الملحّة، فقامت «بإنشاء مدارس جديدة، مستقلة عن المدارس القديمة». «ومما يلفت النظر فى هذا الصدد، أن إحداث وإنشاء هذه المعاهد التعليمية الجديدة لم يتمّ وفق (الترتيب المنطقى) الذى يخطر بالبال عند التفكير فى الأمر تفكيرًا مجردًا عن الاعتبارات

---

(١) أبو خلدون ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الأولى (مرجع سابق)، ص١٤.

(٢) محمد شفيق غربال (مرجع سابق)، ص١٠٩.

(٣) الدكتور إميل فهمى: التعليم فى مصر، رقم (٦) من (المكتبة التربوية)، إشراف وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢، ص٢٥، ٢٦.

(٤) المرجع السابق، ص٣٠.

الاجتماعية وتقاليدها.. بل إنه تمّ وفق (الترتيب العملى)، الذى ينبثق عن تطورات الحياة الاجتماعية، والذى يتبع تكوّن (الشعور بالحاجة)، تحت تأثير تلك التطورات»[1].. ووفق هذا الترتيب العملى، تم استكمال نسق المدارس الملكية - أى المدنية غير العسكرية، «فى العقد الأخير من القرن التاسع عشر»، «واستقرت على الشكل التالى:

أ - مدارس ابتدائية، مُدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

ب- مدارس رُشدية، مُدة الدراسة فيها ثلاث سنوت.

جـ- مدارس إعدادية، على نوعين، وبتعبير آخَر على مرحلتين:

- النوع الأول: إعداديات الألوية، ومُدة الدراسة فيها خمس سنوات، الثلاث الأولى منها رُشدية.

- والنوع الثانى: إعداديات الولايات، ومُدة الدراسة فيها سبع سنوات، الثلاث الأولى منها رُشدية.

د - بجانب هذه السلسلة من المعاهد التعليمية العامة، مدارس صناعية ومدارس زراعية، ودور المعلمين.

هـ- وفوق كل ذلك، طائفة من المدارس العالية»[2]، كمدرسة الطب والحقوق والإدارة والسياسة والقضاء والتجارة العليا والبَيْطَرة والهندسة والصنائع النفيسة (الفنون الجميلة).

إلا أن هذا التعليم الحديث كله، كان قاصراً على الأتراك.

وفى الوقت ذاته، أدَّى ضعف الدولة التركية أمام نفوذ الدول الكبرى، إلى منح غير المسلمين (امتيازات) فى تأسيس المدارس، لم تُعطَ للمسلمين.. وبفضل هذه الامتيازات أنشأ غيرُ المسلمين نوعين من المدارس، هما (المدارس الطائفية) لغير المسلمين من العرب، و(المدارس الأجنبية)، التى أنشأتها الجاليات والطوائف غير العربية.

(١) أبو خلدون ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الأولى (مرجع سابق)، ص٤.
(٢) المرجع السابق، ص٦، ٧.

فأما (المدارس الطائفية)، فقد كانت «- فى بادئ الأمر - من نوع المدارس الدينية حقيقة، غير أنها تطوّرت بعد ذلك بسرعة، وتحوّلت إلى (معاهد تعليمية عصرية)، بكل معنى الكلمة»[1].

وكانت لغة التعليم التى اختارتها هذه المدارس هى اللغة العربية. . «ولهذا السبَب انتشر (التعليم العربى الحديث)، بين المسيحيين قبل المسلمين. . ولهذا السبب أيضًا، كان معظم الكتاب والمؤلفين والخطباء، الذين ظهروا فى الولايات العربية فى العهد العثمانى، مسيحيين، بالرغم من قلة عدَد هؤلاء بالنسبة إلى المسلمين»[2].

وأما (المدارس الأجنبية)، فقد سارت فى نفس طريق المدارس الطائفية، من حيث اختيار اللغة العربية لغة للتدرس، لأنها تساعدها فى القيام بما تضطلع به من رسالة (تبشيرية)، ولذلك «أخذت تهتم باللغة العربية، بُغية اجتذاب أبناء الشعب من جهة، وتسهيل التأثير فيهم من جهة أخرى. . وبما أنها كانت - فى بادئ الأمر - من نوع المدارس التبشيرية عامة، كانت تأخذ طلابها من غير المسلمين، وصارت تساعد بذلك على انتشار التعليم العربى بين هؤلاء، أكثر من انتشاره بين المسلمين»[3]. . ونتيجة لذلك، انتشر التعليم العربى الحديث بين المسيحين بصفة خاصة، قبل أن ينتشر بين المسلمين، وكان معظم الأدباء والعلماء والكتاب المشهورين فى ذلك الوقت، من هؤلاء المسيحين، كما سبق.

ثانيا: الأيديولوجيا والتربية فى مصر تحت حكم محمد على:

لم يكن الأزهر ليقف - رغمَ الظلام الذى فُرض عليه - بمعزل عن كل هذه التطوّرات على أرض مصر، منذ إنشائه. . فقد كان هو الذى يقود حركة المقاومة الشعبية ضد المظالم التى تقع على المصريين، من هنا وهناك، كما كان فيه «نبع صغير متسلسل، يعتنى بالتاريخ والأدب، بجانب ذلك النبع الكبير الذى يُعنى بعلوم اللغة والدين فقط. . وكان من هذا النبع الصغير الشيخ الجبرتى، المؤرخ الكبير، وتلميذه العطار، وتلميذه رفاعة»[1] الطهطاوى. . وكان الشيخ حسن العطار هذا «رجلاً ممتازًا، واسع النظر،

---

(١) المرجع السابق، ص١١.

(٢) المرجع السابق، ص١٢.

(٣) المرجع السابق، ص١٢.

(٤) أحمد أمين: «الشيخ رفاعة الطهطاوى، مؤسس النهضة العلمية الحديثة»، فيض الخاطر، الجزء الخامس، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤، ص٧٢.

خبيراً بالدنيا، على قلة الخبيرين بها من علماء الأزهر فى ذلك العصر، ولم يُعجبه طريقة الأزهريين فى الاقتصار على كتب النحو والفقه والتفسير والحديث»[١]، .. فرأى «ضرورة إدخال العلوم الحديثة إلى مصر»[٢].

وقد أُتيح لهذا النبع الصغير أن يكون النبع الدافق، قبل سنتين من انتهاء القرن الثامن عشر، حيث فُرض على مصر أن تكون عنصراً - ولو سلبيّاً - فى السياسة الدولية، وذلك بسبب موقعها الجغرافى الممتاز، الذى أدخلها (لُعبة) الصراع الدولى على المستعمرات، وخاصة بين إنجلترا وفرنسا، فقد «تعرضت لغزوة نابليون سنة ١٧٩٨، ثم عادت فتعرضت للاحتلال الإنجليزى سنة ١٨٠١، الذى طُرد بضغط سياسى فرنسى، ثم عاد مرة ثانية سنة ١٨٠٧»[٣].

وهنا بدأ دور الأزهر يظهَر من جديد، فى ثوب جديد أيضاً.

ولقد تأكد للقيادة الشعبية فى الأزهر أنه ليس هناك من سبيل لمواجهة مصر لهذا الوضع الجديد سوى أمرين، أولّهما هو التخلّص «من النظام العثمانى - المملوكى، الذى عجز عن تحقيق الخير والعدل لها طيلة قرون ثلاثة، ثم عجز - أخيراً - عن حمايتها من الغزو الأجنبى»[٤]، الذى هدّدها ثلاث مرات فى أقل من عشر سنوات.. وثانيهما هو أن «تستبدل بالضعف قوّة، وذلك بأن تعمل على تنمية مواردها، وإحياء الموَات من أرضها، وتنظيم قوتها العسكرية، حتى لا تصبح مجرد (ولاية)، يهدّدها من وقت لآخر شبَحُ الغزو الأجنبى، وتعبّئ قواها الروحية، فتأخذ بأسباب العلم الحديث والثقافة الحديثة، وتعمل على إحياء ثقافتها العربية الإسلامية، وبذلك تصبح مرة أخرى عنصراً (إيجابيّاً) فى السياسة الدولية، وعاملا فعالا فى الحضارة الإنسانية»[٥].

وهكذا ظهر - إلى جانب الأتراك والإنجليز والمماليك - على مسرح السياسة فى مصر - «قوّة رابعة»، «أخذت تنمو ويشتدّ ساعدها، دون أن تأبه لها تلك القوات

---

(١) المرجع السابق، ص٧٠، ٧١.

(2) Abu al Futouh Ahmad Radwan; Op.Cit., p. 45.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة، الطبعة الأولى (مرجع سابق)، ص٤٨٩.

(٤) المرجع السابق، ص٤٩٠.

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «مصر»، دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٥٣٥.

الثلاث، أو تحسب لها حسابًا، على أنها القوة الثابتة الخالدة، المؤيَّدة بحقها الشرعى فى تقرير مصير البلاد.. تلك هى قوة الشعب المصرى»[1]، يقودها وينّظمها علماءُ الدين فى الأزهر بطبيعة الحال.

وفى الوقت الذى كانت هذه القوى الثلاث لا تعمل لهذه القوة الرابعة حسابًا، كان محمد على، قائدُ الفرقة الألبانية فى الجيش العثمانى، يراقب الأحداث عن قُرب، ومن خلال مراقبته لها، أدرك قيمة هذه القوة.. فبدأ يتقرّب إليها، وخطط للوصول إلى الحُكم من خلالها، وكان له ما أراد[2].. فقد «كانت ولايته نتيجة اختيار وكلاء الشعب، ومناداتهم به واليًا مختارًا على مصر»[3]، ولم تكن نتيجة استخدام القوة العسكرية، كما كان مألوفًا فى عصره، وقد كان على استخدام هذه القوة العسكرية قادرًا، حيث وصل فى الجيش التركى «إلى مرتبة كبار الضباط»[4].

وأكثرُ من ذلك أن محمد علىّ عندما «اتفقت كلمة نواب الشعب، وأجمعوا رأيهم على عزل خورشيد باشا، وتعيين محمد على واليًا بدكه»، فى ١٣ مايو سنة ١٨٠٥.. «أظهر محمد على ترددًا وامتناعًا»، «فألحّ وكلاء الشعب عليه»، «فقَبِل محمد علىّ ولاية الحُكم، ونهض السيد عمر مكرم والشيخ الشرقاوى، وألبسَاه خلعة الولاية»[5].

وما إن وصل محمد علىّ إلى ما أراد، حتى بدأ يحسّ بأن (التقيّد) بهذه الإرادة الشعبية التى وصلت به إلى السلطة، ستحدّ من خطوات انطلاقه بمصر إلى المستقبل الذى يأمله لها، ومن ثم عمل على (التخلُّص) منها، وذلك لأن هذه الزعامة كانت - فى السنوات الأولى من حكمه - بمثابة سلطة ذات شأن، تستعصى عليه، وتراقب أعماله مراقبة مستمرة، وكانت ملجأ الشاكين ممن ينالهم الظلم، أو يتحيّفهم مساوئ الحكام..

---

(١) عبد الرحمن الرافعى: تاريخ الحركة القومية، وتطور نظام الحكم فى مصر، الجزء الثانى، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨، ص٢٥٧.

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «مصر» (المرجع الأسبق)، ص٥٣٣.

(٣) عبد الرحمن الرافعى: تاريخ الحركة القومية، وتطور نظام الحكم فى مصر، الجزء الثانى (المرجع الأسبق)، ص٢٨٧.

(٤) المرجع السابق، ص٢٨٦.

(٥) المرجع السابق، ص٣٣٦.

ولا نزاعَ فى أن هذا النوع من الرقـابة لم يكن مألوفًـا ولا سائغًـا فى ذلك العـصر». . يضاف إلى ذلك أن هذه «الزعامـة الشعبية هى التى هدمت سلطتهـا بيدها، وأنها كانت تحمل فـى عناصرها أسـباب انحلالهـا. ذلك أن زعمـاء الشعب لم يكونوا عـلى وفاق وتضامُن وإخلاص متبادَل، فأخذت أسبـاب التنافس والتحاسُد والمطامع الشخصية تفرّق بينهم»[1]. . ويكفى أن عزل السيـد عمر مكرم من نقابة الأشراف، ونفيـه إلى دمياط، لإبعاده من القاهرة، كان بِفعل حُسَّاد السيد عمر من بين هؤلاء الزعماء، وأنه - بنفيه - قد «خلا الجوّ لحُسَّاد السيد عمر مكرم، والمؤتمرين به. . ولكنهم فى الواقع قد جنوا على أنفسهم، وعلى مكانتـهم ونفوذهم. . فإن المؤامرة التى دبّروها قـد أسقطت منزلتهم فى نظر الجمهور، وفى نظر محمد على باشا»[2] نفسه.

وما إن تحرر محمد على من (قيـد) الزعماء الوطنيين، حتى بدأ يتخلص من بقية القيـود التى تحوُل دون تمكُّنه من البلاد، ليـديرها وفق ما يراه، وقد كان أمـامه من هذه القيود قيدان كبيران يشِلانه شَلا، أولُهمـا هو قيد المماليك، والثانى هو قيد العثمانيين. . وقد رأى محمـد على أن «من مصلحته الاتفاق مع المماليك للتخلص من القـوة التركية أولا، على أن يعود فيتخلص بعد ذلك من المماليك»[3].

لقد تقرب من المماليك بالفعل، ومن خلالهم قضى على زعماء الأتراك، ثم ترك لهم الحـبل على الغـارب بعـد ذلك، فـعاثـوا فى الأرض فسـادًا، حـتى ثار الشـعب عليهم. . وهنا انضمّ إلى الشعب فى ثورته، ودبّر أمره للتخلُّص منهم. . فكانت (مذبحة القلعة) الشهيـرة، بعد احتفاله - واحتفالـهم - بخروج ابنه طوسون على رأس جيش، لمحاربة الوهّابيين فى الجزيرة العربية سنة ١٨١١ .

وقد ضرب محمد على (بمذبحة القلعة) عـصفورين بحجر واحد، فقد تخلّص - أولا - منهم كقيد، ثم إن هذه المذبحـة - ثانيا - قد «أدخلت الرعب فى قلوب الناس،

---

(١) عبد الرحمن الرافعى بك: عصر محمد على، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥١، ص٨٠.

(٢) المرجع السابق، ص١٠١.

(٣) عبـد الرحمن الرافـعى: تاريخ الحـركة القـومـية، وتطور نظـام الحكم فى مصـر، الجزء الثـانى (المرجع الأسبق)، ص٣٠٩.

وكان من نتائجهـا أن استولت الرهبة على القلوب»، مما جعل «محمـد علىّ باشا، أكثر اطمئنانا على انفراده بالحكم»[1].

وبانفراد مـحمد علىُّ بالحكم، بدأ يتَّجـه إلى العدوّ الأساسى لمصر، المتـمثل فى العدوان الخارجى، الذى وقع - ويقع - عليها، ويأتيها عبرَ الحدود.

وكان مـحمـد على قـد مَهَّـد لصدّ هذا العـدوان بالفعل، (بتطـهيـره) (الجبـهة الداخلية)، وبإزالة (الأشواك) التى تعترض طريق حُكمـه. . أى أن محمد علىّ كان قد أمَّن مصـر من الداخل، فكان عليه أن يتجـه - بعد ذلك - إلى تأمينهـا من الخارج. . وكانت نقطة البـداية عنده، أن يثبت للعـالم أن مصر لم تعـد - كما كـانت من قبل - مجرد (ولاية) تابعة للإمبراطورية العثمانيـة، ولكنها - كما كانت دائمًا - دولة مستقلة، تملك إرادتها بيديـها. . ومن أجل هذا الهدف، كانت سلسلة حروب مـصر الطويلة فى عصر محمد على. . ومن أجل هذه السلسلة الطويلـة من الحروب، كان (تجنيد) محمد علىّ (لكل شىء) فى مصر، من أجل الجيش.

ويكفى أن محمد على قد أمِنَ شرّ إنجلتـرا، فلم تعد تطمع فى حُكم مصر، كما كانت قـبل أن يتولى الحكم، بعد أن انكسرت - لأول مـرة - فى حملتها علـى مصر، سنة ١٨٠٧، أمام الجـيش المصرى[2]. . وأنه - من خلال الحروب الوهّابيـة - قد عزَّز مركز مصر أمام تركيا ذاتها، وأمام العالم كله[3]. . وأنه - من خلال فتح السودان - قد أمَّن منابع النيل[4]. . وأنه - من خلال حـرب اليونان وحروب الشام - قـد فرض اسم مصر على المجتمع الدولى، كيانًا مستـقلاً، قادرًا على فعل الكثير، وقطع أمل تركيا فى ضمّ مصر إلى حظيرتها من جديد[5].

ولكن محمد علىّ - فى الوقت ذاته - قد ألَّب عليه العالم كله فى عصره، على نحو مـا سنرى فيـما بعـد، فلقد أدركت الدول الكبـرى وقتئـذ، ومنها تركـيا وفـرنسا

---

(١) عبد الرحمن الرافعى بك: **عصر محمد على** (مرجع سابق)، ص١٢٠، ١٢١.

(٢) المرجع السابق، ص ١٢٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٢٥، ١٢٦.

(٤) المرجع السابق، ص ١٦٩.

(٥) المرجع السابق، ص ٢٠٨، ٢٤٥.

وإنجلترا، خطورة (ترك) محـمد على، دون إيقافه عند حدّ، فاتفـقت على فرض تسوية سنة ١٨٤١ عليه، ثم بدأت تتدخل فى شئـون مصر، بطريق مباشر وغير مـباشر، حتى انتهى الأمر باحتلال الإنجليز لمصر سنة ١٨٨٢، فى عهد توفيق.

ولم تكن مـصـر مـحمـد علىّ بقـادرة على صُنع ذلك كلـه، بدون تلك النظرة المستقبلية العميقة، التـى رآها عند تولّيه حُكمها، وربما قبل أن يتولى هذا الحكم.. فقد كان - كما سبق - يخطط له ويمهّد، بذكاء منقطع النظير.. وقد بنى محمد علىّ نظرته المستقبلـية على أساس (نقل) الحضارة الغربيـة إلى مصر.. فقد كانت الحـضارة الغربية الحديثة هى سرّ تفوق البلاد الغربية القوية، وكان البُعد عنها هو سرّ تخلّف مصر وغيرها من بلاد الشرق.. الضعيفة.. وهى نظرة مـشابهة لتلك النظرة التى رأيناها تسيطر على عقول اليـابانيين والصينيين من قبل، قـبل محمد على وبعـده، بل ورأيناها تسيطر على عقول بعض شيوخ الأزهر الكبار، كالشيخ حسن العطار.

ولم تكن هذه النظرة (المستـقبلية) قاصـرة على الحرب وأسلحتها، ولكـنها كانت نظرة (شمولية)، بحيث يُعـدّ تطهير الجبهة الداخلية من خصومه جـزءًا منها.. كما يُعدّ جزءًا منها كـذلك، ما أحدثه فى مصـر من (ثورة إدارية)، فإنه - على حدّ تعـبير علىّ مبـارك - «التفت إلى تنظيم القُطر، فـقتل الأشقـياء، وأمّن السـبُل، وسيّر التـجارة برًا وبحرًا، و....»، «وأخذ فى تطهير التـرع، وإنشاء الجسور، وترميم القناطر..»[1].. وبذلك طرح «الخيال، وانصرف إلى تـدبير شئون مملكته الصغيـرة، بحزم وقوة، وحوّل حرب جيشه الذى كان يقاتل به فى سـوريا والأناضول، إلى محاريث، تحرث وتبذر.. ولم يهمل الجـيش إهمالا تامّـا، فأنشأ له المصـانع ومعامل الأسـلحة والذخائر، وشـيّد الثكنات، ونظّم المستـشفيات، فصـار المحراث يُخرج رغيف الخبـز، والحَربَة تحرُس هذا الرغيف من أطماع الطامعين»[2].

ولم تكن التربيـة - أو التعليم - لتكون بمعزل عن هذا كله، وخـاصة أن «الغاية النهائية لسياسة مصر القومية - فى مطلع القرن التاسع عشر (أى فى عهده) - كانت هى

(١) على باشا مبارك: الخطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة، ومُدنها وبلادها القديمة والشهيرة، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٧٢.

(٢) الدكتور محمد بديع شرف: «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر» (مرجع سابق)، ص٢٩.

إحداث (ثورة) فى ثقافة مصر، التى كانت جاهلة لمدة أربعمائة سنة، بالتقدم الأوربى»، بحيث «تنتقل من دولة يعتمد اقتصادها على الصناعة، إلى دولة أكثر تصنيعًا، ومن سيطرة عقائد العصور الوسطى، إلى القوانين التى تعتمد على العلوم الحديثة»(1).. ولذلك فإنه رفض الاستعانة بالأجانب، كأساس يقيم عليه نهضته، و«كان من الحِكمة بحيث أدرك أن البناء لن يقوى عليه إلا أهلُه، فراح يعمل على إيجاد الأدوات الصالحة للعمل، من بين المصريين أنفسهم، فأنشأ لذلك المدارس، كما أنشأ الجيش الوطنى». «وعلى هاتين القاعدتين الكبيرتين: المدارس والجيش.. العلم والقوة.. قام بناءُ النهضة المصرية فى القرن التاسع عشر»(٢).. بل «لقد كانت النهضة الاقتصادية، والنهضة التعليمية والثقافية لمصر، فى القرن التاسع عشر، دعامة نهضتها السياسية»(٣).

لقد جعل محمد علىّ هدفَه الأساسى إنشاء جيش مصرى قوى، يحمى به حدود البلاد من الخارج، ويوفر به الأمن فى الداخل.. وعلى طريق هذا الجيش، أحدث ثورة إدارية ضخمة، وثورة صناعية أيضًا.. وعلى طريقه، أنشأ النظام التعليمى الحديث، حيث يلاحظ المرحوم ساطع الحصرى أنه قد «كان القصد من إنشاء المدارس أول الأمر هو الجيش»، وأن «المعاهد التعليمية التى لا تتسم بسِمة (العسكرية)، والتى كانت تُنعت بنعت (الملَكية)، بمعنى (المدَنية).. فإنها لم تُنشأ إلا بعد مثيلاتها العسكرية بمدة، تارة قصيرة، وطوراً طويلة.. فمدرسة الهندسة العسكرية - مثلا - أُنشئت قبل مدرسة الهندسة الملكية، والمدرسة الطبية العسكرية أُنشئت قبل الطبية الملكية.. كما أن المدارس الإعدادية العسكرية، سبقت الإعداديات الملكية.

ومما يلفت النظر فى هذا المضمار، أن المدارس الملكية أيضًا أُنشئت - لأول مرة - على شكل مدارس اختصاصية، تهدف إلى تخريج الموظفين، الذين تحتاج إليهم مختلف مصالح الدولة، وأما مدارس التعليم العام، فلم تُنشأ إلا بعد إنشاء أنواع عديدة من هذه المدارس الاختصاصية»(٤).

---

(1) Abu al Futouh Ahmad Radwan; Op.Cit., pp. 82, 83.

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «مصر» (مرجع سابق)، ص٥٣٤.

(٣) المرجع السابق، ص٥٦٥.

(٤) أبو خلدون ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الأولى (مرجع سابق)، ص٦.

ونتيجة لذلك، بدأ محمد على نظامه التعليمى الحديث بداية غريبة، فقد بدأ بإرسال البعثات إلى أوربا، فكان «كلما علم بمزيّة فى جهة، أرسل إليها مَن يعهد فيه الاستعداد للحصول عليها، فأرسل إلى بلاد الإنجليز، وبلاد إيتاليا، وبلاد النمسا، والمانيا.. فانتشرت المعارف المَعَاشيَّة فى البلاد المصرية، بعد خفائها»[1].. ثم بعد ذلك، أنشأ نظامه التعليمى الحديث، على سياسة (الهرم المقلوب)، بمعنى أنه لم يَسِرْ - فى إنشائه - وفق المنطق المألوف لإنشاء نظم التعليم، وإنشاء المدارس، بل وفق منطق معكوس لهذا المنطق.. لقد أنشاه «من القِمَّة، فكان أول ما أنشأه محمد على المدارس العالية والخصوصية، التى تسدّ حاجته العاجلة»[2].. ثم أنشأ المدارس الثانوية، لتُعِدّ لهذه المدارس طلابها، ثم أنشأ المدارس الابتدائية، لإعداد المتعلمين للمدارس الثانوية.. أما تعليم الشعب ونشر الثقافة، فقد تركهما محمد على، «لتقوم بهما الكتاتيب والمعاهد الدينية، وعلى رأسها الأزهر»[3].. وكان هذا هو الخطأ الأساسى الذى وقع فيه محمد علىّ، ولم تقع فيه كل من اليابان والصين، ومن أجل ذلك تقدم البلدان، بينما انتكست نهضة مصر.

وأكثر من ذلك - أن المدارس الحديثة كانت - منذ نشأتها سنة ١٨٢١ - تابعة (لديوان الجهادية) - أو (وزارة الحربية) بلغة العصر - وأنه لم يؤلّف لهذه المدارس ديوان خاص إلا سنة ١٨٣٧، حين أنشئ (ديوان المدارس)، أو (وزارة التعليم) بلغة العصر.. وأن هذه المدارس الحديثة كانت - فى إدارتها - تسير على النمط العسكرى، الذى نراه فى وحدات الجيش، فقد كان طلاب هذه المدارس يرتدون الملابس العسكرية، ويعامَلون معاملة الجنود فى وحداتهم، من حيث حياتهم ودراستهم وكل شئونهم.. وكان ذلك هو الذى جعل المصريين يعارضون تعليم أولادهم فى هذه المدارس أول الأمر، قبل أن تتضح نيّات والى مصر من إنشائها، وأنها تؤدى بأولادهم إلى مصير مغاير تمامًا لذلك المصير الذى تؤدى إليه الجندية.

---

(١) على باشا مبارك: الخطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة، ومُدنها وبلادها القديمة والشهيرة، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٨٨.

(٢) إسماعيل محمود القبانى: دراسات فى تنظيم التعليم بمصر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨، ص١٩٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٩٣، ١٩٤.

وكان أمامَ محمد علىّ - فى نقله للحضارة الغربية إلى مصر من خلال التعليم - عدةُ طُرق، فقد كان أمامه - على حدّ تعبير المرحوم أحمد أمين - طريق الأزهر والكتاتيب.. ولما كانت برامج التعليم فى هذا (النظام القديم) لا تستطيع نقل هذه الحضارة، فقد كان عليه إما أن يُصلحها، و«دون ذلك أهوال، فالرأى العام الأزهرى لا يرضى عن هذا التغيير، ويُعدّه إفسادًا للأزهر، وإفسادًا للدين، والرأىُ العام الشعبى يتبعه ويؤيّده»[1].. وإما أن يترك الأزهر وشأنه، ويُنشئ النظام التعليمى الحديث، يقلد فيه «المدارس الأوربية، ولا يكون لهذه المدارس أية صلة بالأزهر»[2].. وإما أن ينشئ هذه المدارس المدنية الحديثة، ويأتى بمعلمين أوربيين، على أن يجعل «هذا ضرورة، تتخلّصُ منها فى أقرب وقت».. «وعلى هذا الرأى الأخير، استقرّ الرأى»[3].

وهكذا اختار محمد علىّ طريق (الازدواج التعليمى)، إما تجنُّبًا لثورة الأزهر، والرأىُ العامّ من ورائه.. وإما تأثرًا - وهذا هو الأرجح - بالتجربة الفرنسية، التى كان متأثرًا بها غاية التأثر، مُعجبًا بها غاية الإعجاب. و«هكذا قام نظام التعليم الدينى والمدنى فى مصر، وعاشا جنبًا إلى جنب، حتى الوقت الحاضر، ولا زالا يتقاسمان الإشراف على شئون التربية والتعليم فى مصر»[4]، رغم ما أُدخل على التعليم بالأزهر من تعديلات، تقترب به من النظام التعليمى الحديث بعد سنة ١٩٦٠م.

ورغم أن علىّ مبارك يقرّر أن محمد علىّ قد أعاد إلى الأزهر رونقه القديم - على حدّ تعبيره - فأخذ الطلاب يتقاطرون عليه من جميع أنحاء العالم الإسلامى[5]، فإن الدكتور أحمد حسن عبيد يرى أن النظام التعليمى الحديث قد جعل «مركز الأزهر والأزهريين يتأثر.. فمعاهد التعليم الجديدة بدأت تعلّم موادّ جديدة، وبدأت كذلك تُعدّ طلابها للعمل فى مجتمع جديد، ذى مسحة تتصل بالحضارة المعاصرة، وتخرّج أناسًا

---

(١) أحمد أمين: «الشيخ رفاعة الطهطاوى، مؤسس النهضة العلمية الحديثة» (مرجع سابق)، ص٧٣.

(٢) المرجع السابق، ص٧٣.

(٣) المرجع السابق، ص٧٤.

(٤) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «مصر» (مرجع سابق)، ص٥٦٠.

(٥) على باشا مبارك: **الخطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة، ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة**، الجزء الرابع، الطبعة الأولى، المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر المحمية، القاهرة، ١٣٠٥ هجرية، ص١٣، ١٤.

احتلّوا وظائف ذات جاه وسطوة». و«أمام سطوة هؤلاء الخريجين ونفوذهم، وأمام قيادتهم الممتدة إلى مختلف ميادين الحياة، انحسر دور الأزهر، وصار أكثر ما يسمَعه المرءُ من أبنائه عن مكانته، أمرًا يصف ما كان، ولا يتصل بما هو كائن»(١).

وعلى أية حال، فقد انتهى نظام محمد علىّ التعليمى إلى.. مأساة، وكان مصدر المأساة هو ارتباط التعليم بالجيش وحاجاته، لا ارتباطه بإعداد المواطن.. فلقد أدّى هذا الارتباط بالجيش وحاجاته إلى فرض تسوية ١٨٤١ على مصر، مما أدّى إلى «تحديد قوة مصر العسكرية فى البر والبحر».. «ولما كانت الصناعات الحديثة قد ارتبط قيامها فى مصر بالجيش والأسطول، فقد أُقفلت كثير من المصانع، وانهارت بذلك التجربة الصناعية الأولى.. وكان العامل الأساسى لهذا الانهيار أنها قامت فى وقت كانت الرأسمالية الصناعية فى إنجلترا خاصة، تعمل على غزو العالم بمنتَجاتها»(٢).

كذلك أدّى هذا الارتباط - فى مجال التعليم - إلى انهيار النظام التعليمى الحديث، «فإن الحكومة المصرية حالما أقدمت على تقليل الجيش - بسبب زوال الأسباب الداعية إلى تزييده - بادرت - فى الوقت نفسه - إلى إلغاء عدد غير قليل من المدارس، وإلى تحديد عدد الطلاب فيما تبقّى منها.. ولهذا السبب، حدث نقص كبير فى عدد المدارس وعدد الطلاب، حتى فى حياة محمد علىّ نفسه، وكان عدد المدارس قد نزل إلى ٨ (كان ٦٣)، وعدد الطلاب إلى ٢,٩٨٩ (كان يزيد على ١٠ آلاف)، سنة وفاة مؤسّس الدولة المصرية العظيم»(٣).

ويعزو الدارسون فشل مشروع محمد علىّ النهْضَوِىّ إلى محاولته (نقل) التجربة الغربية إلى أرض مصر.. أى إلى «المحاكاة»، وذلك «لأن المحاكاة لا تتم أبدًا بصورة خالصة ونقية.. لأن العمليات الاجتماعية لا تُستَورد بلا قيد ولا شرط، مثل استيراد الأدوات الآلية»(٤)، على حد تعبير برتران بادى.. فإذا ما تمّ استيرادها وفرضها فرضًا

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦، ص٧٩، ٨٠.

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «مصر» (مرجع سابق)، ص٥٥٢.

(٣) أبو خلدون ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الأولى (مرجع سابق)، ص٣٦٠.

(٤) برتران بادى (مرجع سابق)، ص١٥١، ١٥٢.

فإن الثقافة المجتمعية تلفظها فى النهـاية، كما حدث فى بلاد العالم الثالث جميعًا، ومِن بينها مصر.

ورغم ذلك، فقـد حدثت (ثورة ثقافيـة) فى مصر، بفضل هذا النظام التـعليمى الحديث، فإن «مصر قد استفادت من هذا التعليم الحديث المنظم فوائد، تتجاوز الحاجات اليومية، والضرورات الخاصـة، والمنافع العاجلة، وتبلغ الرقىّ العقلى الخالص.. ولكن هذا لم يكن شيئًا قصدت إليه الحكومـة، أو تعمَّدته الدولة، وإنما هى رمية من غير رام، وفضلٌ أُتيح لمصر عفوًا، وهذا شأن العلم والمعرفة، حيث وُجدا»[1]. وهكذا، «لم يمض جيل واحد بعد الحملة الفرنسية، حتى ظهر (الرجل المثقَّف) فى البيئة المصرية، ولم تخل منه بيئة من بيئات التقليد، والرجعة إلى القديم، وهى - على عادتها فى الأزمنة المختلفة - أعدَى أعداء التحوّل والتجديد»[2].

ويكفى أن هذا النظام التعليمى الحديث ظل - حتى اليوم - يعمل عمَلَه فى الحياة المصرية، وأنـه كان ذا تأثير حـتى فى رجال الدين التـقليديين، من أمـثال جـمال الدين الأفغـانى والشيخ محـمد عبـده، كما سنرى فـيما بـعد، وأنه - رغم تغيُّـر الحكومات والفلسفات منذ محمد علىّ - لا زالت (بصمـة) محمد علىّ على التعليم المصرى، هى (البصمة) الواضحة حتى اليوم، من نواحى كثـيرة، سنشير إليها فى حينها، وأنه بفضل نظامه التعليمى، قد «عادت الصلة فانعقدت بين الـلغة العربية والعلوم التطبيقية، وأثبتت اللغة العـربيةُ قُدرتَها على التـعبير عن مطـالب العلم الحديث، كما انعـقدت الصلة بين الثقـافتين العرَبيـة والأوربية، وأصبحت الثـقافة الغـربية قوية الأثر فى تفكيـر المصريين وحيـاتهم الاجتـماعـية .. وهو أثر سـيطَّرد نموًا، على طول القرن التـاسع عشـر وما بعده»[3]... وإن كان أمر اللغة العربية قد وصل فى مطالع القرن الحادى والعشرين إلى مأساة حقيقية، كمـا نرى حولنا فى مصر مثلا، «مِن (تضخّم) للتعليم الأجنبى ولمدارس اللغات»، «ومن اهتمام باللغة الإنجليزية فيـها، فى الوقت الذى يتضاءل فيه حجم اللغة

(١) طه حسين (مرجع سابق)، ص١٧٦.

(٢) عباس محمود العقاد: محمد عبده، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٣٨٣هـ، ١٩٦٣م، ص١٤.

(٣) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «مصر» (مرجع سابق)، ص٥٦١.

العربية فى المدارس الرسمـية والخاصة على السواء، مثلما يتضـاءل حجم التاريخ العربى والإسلامى»[1].

ثالثا: الأيديولوچيا والتربية فى مصر تحت حكم خُلفاء محمد علىّ:

أُصيب محمد علىّ - فى أواخر أيامه - باعتلال «صحته، وأُصيب بضعف فى قُواه العقلية، ولم يعد فى استطاعته الاضطلاع بأعباء الحكم»[2].. فتولَّى ابنُه إبراهيم باشا الحكم فى حياته.. فى أبريل ١٨٤٧م.

وقد أحسّ إبراهيم باشا - فى فتوحاته فى سوريا - بأنه لا سبيل إلى التقدُّم من جديد، إلا إذا عادت (الوحدة العربيـة)، و«عزّز ذلك بوضع برنامج شامل، لتـأسيس المدارس الأميرية»، «وأنشـأ كليات عالية فى دمشق وحلب وأنطاكيـة، وكان جُلُّ طلابها من المسلمين، وكانت الحكومـة تُعنَى بطعامهم وشـرابهم ولباسهم ومَنامـهم.. وتمنحهم الرواتب»، «وكانوا يرتدون الملابس العسكرية»[3]، شأنهم فى ذلك شأن طلاب التعليم الحديث فى مصر، كما سبق.. كـما أحسّ بأن النظام التعليمى الذى أنشأه أبوه، «عاش قلقًا معلّقًا فى الهواء، لم تمتدّ جذوره إلى التربة المصرية».. ومن ثم «تنّبه القائمون على شئون التعليـم (فى عهده) إلى فكرة التعليم الشعبى، الذى تكفُلُه الـدولة فى مدارسها، وتنفق عليه من الأموال العامة».. «ولكن الفكرة جاءت متأخرة، ولم تمتد الحياة بإبراهيم حتى ينهض لتحـقيقها.. وعلى يد عـباس، قُبِرت فكرة التعليم الشـعبى، وانهار النظام التـعليمى الحـكومى نفسـه»[4]، حـيث أقفَلـت المدارس «أبوابها، بين عـاليـة وثانوية وابتدائية، ولم يبق منها إلا النزر اليسير.. وكـأنما كان عباس يكره العلم والتعليم، فإنه لم يكتف بإغلاق معظم المدارس، بل أنفذ إلى السودان طائفـة من كبار علماء مصر فى

---

(١) دكتور عبـد الغنى عبود وآخرون: التربية المقارنة فى الألفية الثالثة، الأيديولوجيا والتـربية والنظام العالمى الجديد، رقم (١٣) من (سلسلة المراجع فى التـربية وعلم النفس)، الطبعـة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٢هـ، ٢٠٠٠م، ص٢٥٧.

(٢) عبد الرحمن الرافعى بك: عصر محمد على (مرجع سابق)، ص٦٧٢.

(٣) الدكتور محمد بديع شرف: «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر» (مرجع سابق)، ص٢٨.

(٤) الدكتور أحمـد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر، من نهـاية حكم محمد على، إلى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨، ١٨٨٢)، الجزء الأول، عصـر عباس الأول وسعـيد (١٨٠٨، ١٨٦٣)، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٤٥، ص٥.

ذلك العـهد»[1].. منهم رفـاعة الطهطاوى، «ومـعه طائفـة من المغضوب علـيهم ولا الضالّين»[2].. ومن ثم كان (قَـبْرُ) فكرة التعليم الشعـبى، وإغلاق المدارس، و(نفى) العلماء وحمَلة لواء النهضة، فى عصر عباس.. فلما كان عصر سعيد، لم يكن «بالقطر المصرى من المدارس التى أُنشئت فى عـهد محمد على، سوى النزر اليـسير، فلم يعمل على إحـيـاء مـا اندثر منهـا، بل ظهـر عدم اكـتـراثه بشـؤون التـعليم، بإلغـاء ديوان المدارس»[3].. ومن ثم كتُب على «أكثر مؤسّسات سعيد التعليمية، إما أن تُلغَى فى سنة ١٨٦١م، أو تكاد تحتضر.

وقد قيل - فى تعليل هذا - سفرُه إلى أوربا فى ذلك الوقت»[4].

ويلفت النظر - رغم ذلك - أنه «مع جمود حـركة التعـليم إلى هذا الحدّ، فإنه لم يبخل على البـعثات الأجنبـية الدينية بمسـاعـداته، كى تفتح مـدارسـها»، «فكانت عنايتـه بنشـر التـعلـيم الأجنبى، أكـثـر من عنايتـه بنشـر التـعلـيم الأهلى، وهذا من متناقضاته»[5].

على أن ما يبدو - فى نظر المؤرخ الكبير عبـد الرحمن الرافعى - متناقضًا، ليس فيه أىُّ تناقض، إذا ما أدخلنا هذا التـدخل الأجنبى - وضعف شخصية سعـيد أمامه - فى الحسبـان.. فلم يكن سعيد - كمـا كان عباس الأول قبله - أكثـر من مجرد (أداة) لتنفيذ هذا المخطّط الأجنبى، الذى درس شخصية سعيد، غير الجادّة، والتى لا تحب إلا اللهو والتسلية، ولا تستطيع أن تضطلع بأمر عظيم، ومن ثم «استحال التعليم على يديه - كما استحالت الجندية - إلى ملهاة يتسلّى بها»[6].

على أن الجذوة الشعبية المصرية، الأصيلة فى (الأرض الطيبة)، التى نفض محمد علىّ عنها الغُبار فى أول عهده، لم تنطفئ رغم شدة الرياح.

---

(١) المرجع السابق، ص٨.

(٢) أحمد امين: «الشيخ رفاعة الطهطاوى، مؤسس النهضة العلمية الحديثة» (مرجع سابق)، ص١٠٣.

(٣) عبد الرحمن الرافعى بك: عصر إسماعيل، الجزء الأول، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٤٨، ص ٤٢.

(٤) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر... الجزء الأول (مرجع سابق)، ص١٨٥.

(٥) عبد الرحمن الرافعى بك: عصر إسماعيل، الجزء الأول (المرجع الأسبق)، ص٤٤.

(٦) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر... الجزء الأول (المرجع الأسبق)، ص١٨٦.

ولقد تمثلت هذه الجذوة - فى ذلك العهد الأسود - فى رجلين من أبناء مصر، تخرّجا فى نظام محمد علىّ التعليمى - وهما أدهم باشا ورفاعة الطهطاوى - وضعا أيديَهما على العيب الخطير الذى أودَى بنظام محمد علىّ التعليمى، «فأرادا أن يجنّبا التعليم ذلك النقص الكبير، الذى يلحَظه مؤرّخو التعليم فى عهد محمد على، وهو إهمال التربية الشعبية».

«وهكذا، عاد أدهم باشا إلى مشروعه القديم الذى كان قد وضعه فى أواخر عهد محمد علىّ، وهمّ بتنفيذه فى حُكم إبراهيم باشا القصير: مشروع (مكاتب المِلّة)، لتعليم أبناء الشعب وتربيتهم، وعاونه رفاعة فى بحث هذا المشروع، ووضْعِه فى ثوب جديد، والتقدّم به إلى الجناب العالى»[1].

وإذا كان مشروع اللائحة لم ينفّذ، فقد نبّه الأذهان إلى.. التعليم الشعبى.. وهو تنبيه كان له صداه فى أى مشروع لاحِق للتعليم، بحيث صار هذا (التعليم الشعبى) - ونشره وتعميمه - هدفًا لم تستطع الحكومات المصرية المتعاقبة أن تصل إليه، وإن كانت تسعَى للوصول إليه، إن لم يكن بالسياسات، فبالتصريحات والخُطَب والأمانى.

فلما كان عصر إسماعيل، الذى تولى الحُكم فى ١٨ يناير ١٨٦٣، بعد خمسة عشر عامًا من حُكم محمد علىّ، والذى امتد حُكمه طيلة «ستة عشر عامًا، شهدت فيها البلاد من التغيّرات العظيمة، فى شتّى مرافقها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، ما طبع عصرَ إسماعيل بطابع خاصّ، وجعل له فى تاريخ مصر الحديث مكانة ممتازة»[2].. كان شىء من الاستقرار، والاتضاح فى (الشخصية القومية) المصرية، بحيث ظلت ملامح هذه الشخصية - كما حُدّدت فى عهده - تعمَل لسنوات طويلة بعده.

وقد بلغ التدخل الأجنبى فى شئون مصر فى عهده مداه، ولا يزال هذا التدخل فى شئونها واضحًا حتى اليوم، وإن ظهر مرة، واختفى مرات - على نحو ما سنرى.

---

(١) المرجع السابق، ص١٧٦، ١٧٧.

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر، من نهاية حكم محمد على، إلى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨، ١٨٨٢)، الجزء الأول، عصر عباس الأول وسعيد (١٨٠٨، ١٨٦٣)، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٤٥، ص٣.

و«كانت السنوات الأولَى مـن حُكم إسماعـيل هى الفترة التى أخـذ فيهـا النفوذُ الأجنبى يتغلغل فى البلاد، ماليّا واقتصاديا. . ثم انقلب هذا النفوذ فى أواخر عهده إلى سيطرة مالية وسياسية، شديدة الوطأة»[1].

ويرى المرحوم عبـد الرحمن الرافعى أن زيادة النفوذ الأجنبى فى عصر إسـماعيل يعـود إلى افـتـتانه بـالدوَل الأوربيـة، وحُسن ظـنّه بهـا، مع أن «من المعلوم أن الدول والجـاليـات الأوربية - علـى اختـلاف أجناسـهـا - إنما ترمى إلى تحـقـيق أطماعـهـا الاستعمارية، فى بلاد الشرق قاطبة، ومصر فى طليعتها»[2].

ثم يفرّق الرافعى بين محمد علىّ وإسماعيل فى مسألة الافتتان بأوربا هذه. . فقد كان محـمد على مفتونًا بحـضارتها، بينما كان إسـماعيل مفتـونا بها هى، و«هنا يبدو الفرق جليّـا» - فى رأيه - «بين محمـد علىّ وإسمـاعيل. . فمـحمد علىّ يقـتبس من التمدّن الأوربى وسائل النهضة والقوة والتقدّم، ويستعين بخبِرة علماء أوربا ومهندسيها، ولكنه - فى الوقت ذاته - يحـذّر تدخل الأوربيين - حكومات وجـاليات - فى شـئون البلاد، ولا يطمئن إليهم. . ولذلك بقِيت البـلاد - فى عهده - سليمة من تدخل النفوذ الأوروبىّ، سواء من الوجهة السياسية، أو من الوجهة المالية والاقتصادية».

«لكن إسماعـيل - لنزعته الأوروبية - لم يـحسَب حسابًا لهذا الـتدخل»، «حتى أدرك خطأه فى آخر عهده»[3].

ولقـد صمّم إسـماعيـل على أن يجعل (مـصر قطعـة من أوربا)، ولم يكن هذا الهدف ليتحقق - فى نظره - إلا بـنفس الطريقة التى رآها جدُّه مِن قبله، وهى (تعليم) أبناء مـصر. . فـقد كـان يؤمن بما كان جـدّه يؤمن به، من أن «فى أولاد مصـر قابلـية ونجابة»، و«كان يؤمن بخِصب العقلية المصريـة، إيمانه بخصب التربة المصرية، وقُدرتهما على أن يحقّقا للعاهل المصلِح المستنير، ما يتطلع إليه من مَثُل عُليا، وآفاق واسعة»[4]. . ولذلك فقد أعاد المنشآت التعليمية التى كان محمد علىّ قد أنشأها، وأُغلقت فى عهدى

(١) عبد الرحمن الرافعى بك: **عصر إسماعيل**، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٨٣.

(٢) المرجع السابق، ص٨٢.

(٣) المرجع السابق، ص٨٣.

(٤) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٨.

عباس وسعيد، كما أعاد تأليف (ديوان المدارس). . و«وجد الخديو إسماعيل فى أدهم ورفاعة وعلىّ مبارك وشريف ورياض وعلىّ إبراهيم أصدق الأعوان، فى إقامة دعائم نظامه التعليمىّ الحديث، وتوطيدها فى البلاد، ووجد غيرَهم كثيرين ممن نسمّيهم (الجنود المجهولين)، وهم معلّمو المدارس، الذين شُتّتوا فى خدمات مختلفة، بعيدة عن العلم والتعليم، «ووجدو كثيراً من الأبنية الصالحة»، «ووجد الكتُب المدرسية»، «بل وجد إسماعيل كثيراً من التلاميذ الذين شُرِّدُوا، وآن له أن يعود بهم إلى معاهد العلم. ولكن وجد إسماعيل - فوق هذا كله - أمة ذاقت حلاوة العلم، واستطابت لَذّته، ونَعمت بخيراته، وأصبحت مستعدّة - بل متطلّعة - أن تؤيّد أميرَها، وتشاركه، بالتأييد الأدبى والمادى، جهودَه لبعث النهضة التعليمية، والتمكين لها فى حياة البلاد، وحمايتها من عوَادى الجهل والحرمان»(١).

وقد أوكل إسماعيل أمر إعادة بناء النظام التعليمى إلى إبراهيم أدهم باشا، ثانى مدير تولّى إدارة (ديوان المدارس) فى عهد محمد علىّ. . فبدأ يضع النظام التعليمى الحديث على أساس سليم. . «بدأ بالمدارس الابتدائية والتجهيزية، وفى الوقت نفسه احتفظ بالمدرستين الخصوصيتين (المدرسة الحربية ومدرسة الطب)، اللتين وجدهما قائمتين»(٢)، ولم يُغلقهما سعيد.

ولما اتّسعت أعمال (ديوان المدارس)، وكانت صحّة إبراهيم أدهم باشا لا تسمَح له بمواصلة الجهد، خلفه على رئاسة الديوان محمد شريف باشا، فكان عهدُه الذى استمر أربع سنوات، عهدَ توسُّع وازدهار.

وفى عهد محمد شريف باشا، بدأ التعليم المصرى يتّجه وجهة جديدة، لم يتّجهها من قبل، لا فى عهد محمد علىّ، ولا فى عهد خليفة من خلفائه، وذلك بعد إثارة قضية تطبيق المادة رقم (٦١) من اللائحة الداخلية لمجلس شورى النواب، التى تشترط معرفة القراءة والكتابة فى النائب بعد ١٨ سنة، وفى الناخب بعد ٣٠ سنة. . فقد أدّت هذه القضية، ومناقشتها فى المجلس سنة ١٨٦٦، إلى مناقشة قضية التعليم الشعبى، الذى من خلاله ينتشر التعليم فعلا بين أبناء الشعب، واعتبار ذلك (واجبًا قوميًا)، على الجميع أن يشارك فيه. . ومبادرة الخديو إسماعيل إلى التبرُّع بوقف (جَفلَك الوادى)، لهذا المشروع القومىّ الخطير.

(١) المرجع السابق، ص١٣، ١٤.

(٢) المرجع السابق، ص٣٢.

وكانت النظرة إلى التعليم الشعبىّ بعين الاعـتبار تعنى إعادة النظر فى الكتاتيب، فمُشكلة الـتعليم الشعبى لا يمكن أن تُحلّ بمعـزل عن هذه (الكتاتيب)، أو (المكاتب).. المنتشرة فى شتى ربوع مصر.

ذلك أن محمـد علىّ حين أنشأ نظامه التعليمى الحـديث، فى مطلع القرن التاسع عشر، كان قد أنشأ مدارس حديثة.. محدودة العدَد.. فى القاهرة والإسكندرية وبعض عواصم المحافظات، بحيث تكفى (احتياجاته) من القُوَى البشرية.. تاركًا معاهد التعليم (القديم)، التى كانت (تنتشر) فى كل قرى مصر وربوعـها ومُدنها، متمثلة فى «الجوامع والمدارس والزوايا والمساجد والربط والخوانق»[1]، على حدّ ما يذكره علىّ مبارك، الذى يشير إلى (بعض) ما كان منها فى القاهرة وحدها، فإذا بها تساوى عدّة أضعاف ما أنشأه محمد علىّ من معاهد التعليم الحديث، فى جميع أنحاء القطر[2].

وكانت الكتـاتيب تمثل (العمود الفـقرى) لهذه المعاهـد القديمة، بوصفهـا المعاهد الأساسية للتعليم فى المرحلة الأولى.. منذ ظهور الإسلام تقريبًا[3].

وانتقلت مـقرّرات مجلس شـورى النواب - بعد ذلك - من مرحلة المناقـشة إلى مرحلة التنفيـذ، فشكّل شريف باشا «(قومسـيون لرؤية مادة تنظيم المكاتب)، ودُعىَ إلى الاجتـماع فى ١٠ رجب ١٢٨٤»[4] (١٨٦٧ - ١٨٦٨م)، وقدّم علىّ مـبارك لائحـته المشهورة، التى سُمِّيت باسم (لائحة رجب)، التى درس فـيها أحوال التعليم المصرى فى وقتـه، سواء فى ذلك التـعليم (الأميـرى)، الذى وضع بذورَه محـمد علىّ، والتـعليم (الأهلى)، الذى تركه محمد علىّ وأغفله، والذى يقوم على (الكتاتيب) أو (المكاتب)، التى رأت اللائحة «جعلها أساس التعليـم الأولىّ فى البلاد، وإدخالها بذلك ضمن بنيان التـعليم القومى فى مـصر، بـل جعْلهـا أساس هذا البنيـان»[5].. جنبًا إلى جنب مع (المدارس المركـزية)، وهى المدارس الابتـدائيـة التى أنشـأها محـمـد علىّ فى عـواصم المديريات.

---

(١) على باشا مبارك: **الخطط التوفيقية**.. الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٨٧.

(٢) لتفصيل الأعداد، ارجع إلى:

- المرجع السابق، ص٨٧ وما بعدها.

(٣) ارجع إلى ص ١٤٢ وما بعدها من الكتاب.

(٤) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٥١.

(٥) المرجع السابق، ص ٥٧.

أى أن علىّ مبارك رسم خطة إصلاح التعليم فى مصر على أساس أن «النظام التعليمى الحديث لا يستطيع أن ينهض على دعائم ثابتة مستقرّة فى ثَرَى البلاد، إلا إذا بدأ (يخرج) من عاصمة البلاد، ويتغلغل فى سائر أنحائها، فيتصل بالفلاحين فى القُرى، والصنّاع فى المدُن، يحمِل إليهم نور العلم الحديث.. ولكن القرى والمدُن حافلة بمعاهد التعليم الأهلى، وهى الكتاتيب.. فيجب أن تنظّم الصلة بين التعليم الحكومى والأهلى، وعلى نحو يحقّق تعاونُهما فى النهوض بالمهمّة السامية، التى يعكفان على أدائها فى تعليم ناشئة البلاد»[1].. وهى أفكار تقدّمية مستقبلية، مبنيّة على أساس عِلمى، ودراسة تحليلية موضوعية.. رأينا نظيراً لها - أو نظائر - فى كل بلد من البلاد غير الأوربية التى تقدّمت، فى الفصل السابق، وبفضلها تقدّمت هذه البلاد.

ويبدو أن (لائحة رجب) كان لها صداها بالفعل فى الواقع المصرى، فإن الحكومة بدأت - بالفعل - فى تنفيذ مقترحاتها، وأنشأت بالفعل (ديوان المكاتب الأهلية)، فى مارس سنة ١٨٧١، ووضعت على رأسه علىّ مبارك نفسه، ليتمكن من تنفيذ ما رآه من سياسات، للنهوض بهذا التعليم الابتدائى، فى حدود ما قرّرته اللائحة.. ثم - بعد أقلّ من شهرين - من إنشاء (ديوان المكاتب الأهلية)، وتولّيه الإشراف عليه.. صدر قرار الخديو بتعيينه «مديراً لدواوين الأوقاف، والمدارس، والمكاتب الأهلية.

وبفضله - بالفعل - «قفز عددُ هذه المدارس من ١٢١٩ مدرسة فى سنة ١٨٧١، إلى ٧١٤٢ مدرسة فى عام ١٨٨٧»[2].

ورغم جهد علىّ مبارك وصدقه وما منحه الخديو من سلطات، ورغم صدق نية الخديو إسماعيل وحكومته.. فإن مشروع إصلاح التعليم المصرى لم يتمّ على مستوى ما رسمته (لائحة رجب) فإن «أكثر مدارس الأقاليم التى أمر إسماعيل بإنشائها فى ذلك الوقت، لم تخرج إلى حيّز الوجود طوال حُكمه».. «ولسنا نجد تعليلا لهذا التباطؤ فى تنفيذ أوامر إسماعيل، إلا إسماعيل نفسه، بعد انحسار موجة الإنشاء الأولَى»[3].

---

(١) المرجع السابق، ص ١٤، ١٥.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٨.

(٣) الدكتور أبو الفتوح رضوان: «على مبارك، تلميذًا ومربيًا»، الرائد، مجلة المعلمين، السنة الثالثة، العدد التاسع، القاهرة، مايو ١٩٥٨، ص٤.

وقيل: إن من العقبات التى حالت دون تنفيذ هذه الأوامر: «المال»، بل إنه يُعتَبر «العقبة الأولَى»[1].

ولقد حاول رياض باشا، ناظر المعارف، يعاونه دور بك، مفتش المدارس، سنة ١٨٧٤، أن يدفعا بلائحة رجب، ويُوحّدا برامج التعليم فى المرحلة الأولَى، إلا أن «الأمر لم يتعدّ حدّ التفتيش، وكتابة التقارير»[2].

وهكذا انتهى حُكم إسماعيل سنة ١٨٧٩، دون أن يحقق شيئًا يُذكَر مما وُضِع فى (لائحة رجب)، أو لوائح سنة ١٨٧٤ - وذلك بسبب «اختلال الأحوال الماليّة، واضطرار الحكومة إلى ضغط مصروفاتها»[3].

وقد أدّت تنحية إسماعيل عن الحكم، بعد الخراب الذى حلّ بمصر فى عهده بسبب سياسته (الفردية)، وبذَخه فى الإنفاق من موارد البلاد.. إلى نقل (زمام المبادرة) من الحكومة والمتصلين بها إلى الشعب المصرى ذاته، الذى جنى - وحدَه - ثمرة سياسته الخرقاء. وهنا بدأ صوت جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩-١٨٩٧) يرتفع فى مصر، وتجتمع حوله قلوب المخلِصين من أبناء مصر والشرق الإسلامى، وآتى صوتُه ثماره، متمثلة فى تلك (الثورة العُرابية)، وفى تلك الأصوات التى ارتفعت تقاوم الفساد السياسى، وتدعو إلى (تجديد) الدين الإسلامى، واتخاذه محوراً للحياة.

واضطرّت الحكومة أن (تَركَب الموجة) قبل أن (تغرق) فيها.. ولذلك «قدّم ناظر المعارف، علىّ باشا إبراهيم، سنة ١٨٨٠، تقريراً أشار فيه إلى (المنافع التى تعود على الإنسان من التعليم)».

«ومما يلفت النظر أن رئيس مجلس النظّار، رياض باشا، عندما رفع التقرير المذكور إلى (الحضرة الخديوية)، أرفقه بمذكرة رأى أن يؤيد فيها ضرورة توسيع التعليم (بقضيّة) عدم وجود عَدَد كاف من الموظفين المتعلمين»[4].. وقد تألف (قومسيون)

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٣٨.

(٢) المرجع السابق، ص٣١٥.

(٣) المرجع السابق، ص١٩.

(٤) أبو خلدون ساطع الحصرى: **حولية الثقافة العربية**، السنة الأولى، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، القاهرة، ١٩٤٩، ص٣٦٠، ٣٦١، وارجع كذلك إلى:

- Abu al Futouh Ahmad Radwan; Op.Cit., p. 92.

خاص لدراسة المشكلة.. وفى ضوء هذه الدراسة، صدر قانون ١٨٨٠، الذى يقوم على نفس المبادئ التى قامت عليها لائحة رجب ١٢٨٤هـ (١٨٦٧م)، وإن لم يعترف هذا القانون بالكتاتيب، بينما اعترفت بها اللائحة.

والتطوير الذى أدخله قومسيون ١٨٨٠ على (لائحة رجب)، هو «إنشاء مكتب من الدرجة الثالثة بكل قرية يبلغ عددُ سكانها من ألفين إلى خمسة آلاف نفس»، «ومكتب من الدرجة الثانية بكل مدينة يبلغ سكانها من خمسة آلاف نفس، إلى عشرة آلاف»، «ومدرسة ابتدائية على النظام الغربى لكل عشرة آلاف نفس من سكان المحافظات وعواصم المديريات والمدُن الهامة»[1].. وبذلك أدخل القومسيون الكتاتيب (أو المكاتب) ضِمن نظام التعليم القومى، وقسَّمها إلى أقسام - أو درجات - حسب تعداد السكان فى كل مدينة وقرية.

ويُعتبر هذا التقسيم هو الأساس الذى قام عليه تقسيم التعليم فى المرحلة الأولى فيما بعد إلى ثلاثة أنواع، هى المدرسة الابتدائية، والمدرسة الأولية، والمدرسة الإلزامية، وهو ما ظل معمولا به فى مصر حتى الحرب العالمية الثانية، قبل أن يضمّ طه حسين هذه المدارس جميعًا فى مدرسة واحدة، هى (المدرسة الابتدائية) سنة ١٩٥٠، كما سنرى فيما بعد.

وكان الرجال الثلاثة - رياض باشا، رئيس مجلس النظار.. وعلى باشا إبراهيم ناظر المعارف.. وإدوارد بك، المفتش العام للمدارس الملكية.. متفاهمين فيما بينهم على أن هذا المشروع التعليمى مشروع قومى بالغ الخطورة، إلا أنهم قدَّروا أن ثمَّة عقبتين تقفان أمام تنفيذه، وهما «عدَم توافُر المال اللازم»، و«قِلّة المعلّمين الأكفاء»[2].. ومن ثم وضع القومسيون يده على مَوارِد ثابتة للصرف منها على التعليم الابتدائى[3]، وهى فرض ضريبة قانونية على المحافظات والقرى والمدن، تُستخدم حصيلتُها «فى الصرف

(١) إسماعيل محمود القبانى: سياسة التعليم فى مصر، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤، ص٦.

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٨٠، ٨١.

(٣) كان من أسباب إخفاق لائحة رجب أنها أقامت مشروع نشر التعليم، على أساس (التبرُعات) فقط، دون تحديد موارد ثابتة.

على المكاتب الابتدائية. . وكان هذا أســاس فرض ضــريبة الـ ٥٪ التى أُنشئت فى سنة ١٩٠٩، للمســاعدة فى نشر الـتعليم الأولى»[١]، والتى أقرّها قـانون الإدارة المحـلية الصادر سنة ١٩٦٠.

كذلك اقترح القومسيون، تشكيل لجان (أو مجالس) محلية لإدارة التعليم فى كل محافظة[٢]، تسمّـى (المجالــس المكتَبيــة)، تـدير التعليم وتتــولى إنفاق حصيلة هذه الضريبة التعليمية. . تحوّلت - فـيما بعد - إلى (مجــالس المديريات)، ثم أقرها قانون الإدارة المحلـية الصادر سنة ١٩٦٠، مع تغـيير اسمها إلى (مجـالس المحافظات).

ويبــدو أن القــومســيون كـان يضع إصلاحـه وعينُــه عــلى إدارة التــعــليم وتمويله فى فرنســا، حيث يلاحــظ أنه «فى جميــع البلاد الأجنبـية، تكرّس البلديات (Les communes) أموالا كثيرة للصرف منها على المدارس الابتدائية المحلية»[٣].

كما حدّد الـقومسيون تغيـيرًا جوهريًا فى نمط الإدارة التعليميـة، بحيث لا ينفرد (ناظر المعارف) بإدارة التعليم، بل يعاونه مجلس استـشارى، «على غرار ما هو موجود بكل البلاد الأخرى»[٤]. . وقد اسـتمر هذا المجلس مـوجودًا فى إدارة التـعليم المصرى حتى اليوم. كذلك حدّد ضرورة العناية بالخدمة الصحية للتلاميذ، «تحت إشراف كامل، وعلى نحـو منظّم»[٥]. . وأشـار إلى ضـرورة العناية بالكُتب الدراسـيـة، والمكتـبـات المدرسية، وغيرها وغيرها[٦]، مما تبدو معه أهمية مقررات القومسيون، ومدى تأثرها بما كان موجودًا فى نُظم التعليم فى البلاد المتقدمة، وخاصة فى فرنسا.

---

(١) الدكـتور أحـمـد عـزت عبـد الكـريم: تاريخ التـعليم فى مـصـر، الجـزء الثــانى (مرجع سـابق)، ص٣٣٥، ٣٣٦.

(٢) لم تكن إدارة التعليم محددة تمامًا فى لائحة رجب، ومن ثم جاء القومسيون فحددها ووضح معالمها.

(٣) الدكتور أحمـد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر، من نهـاية حكم محمد على، إلى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨، ١٨٨٢)، الجزء الأول، عصـر عباس الأول وسعـيد (١٨٠٨، ١٨٦٣)، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٤٥، ص٢٠١.

(٤) المرجع السابق، ص٢٥٥.

(٥) المرجع السابق، ص٢٦٦.

(٦) المرجع السابق، ص٢٦٧.

رابعًا: الأيديولوچيا والتربية فى مصر تحت سيطرة الاستعمار الإنجليزى:

أدَّت سياسة التدخُّل الأجنبى فى شئون مصر - ابتداء من عصر عباس الأول، وانتهاء بعصر إسماعيل - إلى وضع العقبات فى طريق تقدّم مصر، مستغلا ضعف الحكام، مهما كان جانب هذا الضعف.. لينفُذ منه إلى ما يريد.

وقد ترك محمد علىّ - وابنُه إبراهيم من بعده - مصر، بعد أن صنع لها فى العالم اسمًا كانت قد افتقدته عبرَ ستمائة سنة تقريبًا.. وترك أحوالها المالية والعمرانية - رغم الحرب - على خير وجه.

وبدأت مصر تستدين فى حياة سعيد، حتى إنها كانت مَدِينة - عند وفاته - بنحو «أحد عشر مليون جنيه»، «وهو فى الواقع مبلغ جسيم، إذا قورن بميزانية مصر فى ذلك العصر»[1].

ورغم أن إسماعيل ندّد بسياسة سلَفه وباستدانته، إلا أنه سرعان ما وقع فى نفس الخطأ، إذ «اقترض أول قروضه سنة ١٨٦٤، وتذرَّع لتسويفه، بحاجة الحكومة إلى المال، لمقاومة الطاعون البقرى، الذى انتاب البلاد فى ذلك العهد، ولسداد أقساط ديون سعيد باشا»[2].

وبدأ إسماعيل يلجأ إلى سياسة الاقتراض لسدّ القروض، ولمقابلة إنشاءاته الكمالية، وقصوره الفخمة، ومشروعاته أيضًا.. حتى يجعل مصر - بحق - قطعة من أوربا)، كما اعتزم وأعلن.

وبدأت الدول الأوربية تشجّع سياسة إسماعيل، بل وتَدفعه إليها، كما دفعت إليها - من قبل - سلَفَه سعيد، تنفيذًا لخطتها فى التدخل فى شئون مصر، تدخلا تكون له شرعيته.

وانتهى الأمر بمأساة لمصر، بدت ملامحُها فى تدخل الدول الأوربية فى شئون مصر تدخلا مباشرًا وواضحًا.. «بفرض الرقابة الأجنبية على المالية المصرية»، «فى ١٨

---

(١) عبد الرحمن الرافعى بك: عصر إسماعيل، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٢٦.
(٢) المرجعُ السابق، ص٢٧.

نوفمبر سنة ١٨٧٦»[١].. ثم بخلعه عن العرش فى ٢٦ يونية ١٨٧٩[٢]، وتولية ابنه محمد توفيق العرش.

وهكذا، كان التدخل فى شئون مصر ملتويًا وغير مباشر، فى عهد محمد على.. فصار هذا التدخل واضحًا ومكشوفًا فى عهد خلفائه.. وكان هدف هذا التدخل دومًا وضع العقبات فى طريق تقدّم مصر، بوصفها (قلب) العالم العربى، ومعقِل الإسلام، ومفتاح الشرق الأوسط كله.. ومن ثم ارتفعت الدعوات فى كل مكان بالعودة إلى الإسلام، طريقًا لمواجهة هذا (الوضع الدولى) الجديد، ولم تقتصر هذه الدعوات على مصر وحدَها.. ففى الجزيرة العربية، ارتفع صوت الشيخ محمد بن عبدالوهاب (١٧٠٣-١٧٩١)، داعيًا إلى العودة إلى الإسلام، وترك البِدَع، جاعلا من نفسه «حارسًا على تَرِكة ابن تيمية، وإن كان قد أضاف إلى مجهود الحراسة مجهودًا آخر»، «هو تأكيده الحرب ضدّ البدَع»[٣].

وفى مصر وغيرها من أنحاء العالم الإسلامى، ارتفع صوت جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩-١٨٩٧) مناديًا بنفس الدعوة - العودة إلى الإسلام - مُضيفًا إليها ضرورة الأخذ بالحضارة الغربية.. ولو أنه كان موجودًا فى الأزهر أيام تولى محمد علىّ السلطة، هو أو تلميذه الشيخ محمد عبده (١٨٤٩-١٩٠٥)، لاستجاب لمحمد علىّ فى إصلاح الأزهر، وإدخال العلوم الحديثة فيه، و«النهض بالأزهر».. «ولكن محمد علىّ لم يفكر فى إصلاح الأزهر، ولا فكر فيه علماؤه وأقطابه، فوقفت حركَته، وانتقلت النهضة العلمية إلى المدارس النظامية التى أسَّسَها محمد علىّ»[٤].

لقد رأى الأفغانى أن «الشرق الأوسط» قد صار «ميدانًا لتَزاحُم الغرب على اقتسامه»، «فاتخذ من الإسلام مبدأ لدعوته، ومن القرآن والتراث الإسلامى مَعينًا لمادّته، وكان يرمى - فى هذه الدعوة - إلى إيقاظ الشعوب الإسلامية، والسموّ بمستواها إلى مستوى الأمم الحرّة»[٥].

---

(١) المرجع السابق، ص٦٥.

(٢) المرجع السابق، ص٢٣٢.

(٣) الدكتور محمد البهىّ: **الفكر الإسلامى الحديث، وصلته بالاستعمار الغربى**، الطبعة الثامنة، مكتبة وهبة، رمضان ١٣٩٥هـ، سبتمبر ١٩٧٥، ص١٦٩.

(٤) عبد الرحمن الرافعى بك: **عصر محمد على** (مرجع سابق)، ص٦٤٧.

(٥) الدكتور محمد بديع شرف: «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر» (مرجع سابق)، ص٤٨.

والإسلام دين حياة، وليس مجموعة من الطقوس والشعائر.. ولم يكن غريبًا - لذلك - أن تتشعب هذه الثورة التى أشعلها جمال الدين فى مصر، فتكون هناك ثورة - أو ثورات - سياسية، وثورة - أو ثورات - صحفية.. واجتماعية.. وعلمية.. وعسكرية.. ولغوية وأدبية كذلك.

ولم يكن غريبًا - كذلك - أن تتفجر الثورة العُرابية سنة ١٨٨٢ ثورةً عسكرية، كأثر من آثار جمال الدين، وأن يُتّخذ فشل الثورة ذريعة لإبعاد جمال الدين وتلاميذه والمتأثرين به.. عن مصر، فقد أُبعد جمال الدين عن مصر مثلا، وسافر إلى فرنسا، بينما قُبض على محمد عبده، «لاتهامه بأنه من زعماء الثورة العُرابية، وقُدِّم للمحاكمة».. «وفى ٢٤ ديسمبر عام ١٨٨٢، حُكِمَ عليه بالنفى ثلاث سنوات»[1].

وبالإضافة إلى دعوة الشيخ محمد عبده إلى (تحرير) اللغة العربية من الصنعة البديعية المتكلّفة، وإلى فهم الإسلام (بروح العصر)، قدم «**لائحتين فى إصلاح التعليم الدينى فى مدارس الممَلكة العُثمانية**، رفع إحداهما إلى شيخ الإسلام فى الآستانة، ورفع الأخرى إلى والى بيروت، تتضمن إصلاح سورية، وإصلاح برامج التعليم الدينى، والعناية به»[2].

وقد حدَّد هو نفسُه خطتَه الإصلاحية فى أمرين: «الأول: تحرير الفكر من قيد التقليد، وفهم الدين على طريقة السلف قبل ظهور الخلاف، والرجوع فى كسب معارفه إلى ينابيعه الأولى».. «أما الأمر الثانى: فهو إصلاح أساليب اللغة العربية فى التحرير، سواء كان فى المخاطبات الرسمية بين دواوين الحكومة ومصالحها، أو فيما تنشره الجرائد وعلى الكافة، مُنشأ أو مترجَمًا من لغات أخرى، أو فى المراسلات بين الناس»[3].

أما فى لائحتيه لإصلاح التعليم، فإننا نستطيع أن نرى أثر المفكرين الإسلاميين الكبار فى العصور الوسطى - عصور الازدهار الإسلامى - كما أشرنا إليها فى الفصل

---

(١) حليم سيداروس: «الشيخ محمد عبده»، الرائد، مجلة المعلمين، السنة السابعة، العدد الثانى، القاهرة، ديسمبر ١٩٦١، ص١٩.

(٢) المرجع السابق، ص١٩.

(٣) الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، جمعها وحققها وقدم لها: محمد عمارة، الجزء الثانى، الكتابات الاجتماعية، الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢، ص٣١٨.

الخامس من الكتاب - متأثراً فيهما بطبيعة الحال، كما تأثروا هم، بالأيديولوچيا الإسلامية[1].. فهو يرى - فى المرحلة الأولى - أن يكون محور هذا التعليم هو «العقائد الإسلامية، المتفق عليها عند أهل السنة»، «مع الإلمام إلى شىء من الخلاف بيننا وبين النصارى».. ومع «كتاب مختصر فى الحلال والحرام من الأعمال، وبيان الأخلاق الخبيثة والصفات الطيبة، والتنبيه على البدَع المستحدَثة».. «وكتاب فى التاريخ مختصر، يحتوى على مُجمل سيرة النبى ﷺ، وسيرة أصحابه»[2].

أما **المرحلة الثانية من التعليم**، فإنها تقوم على هذا الأساس الدينى أيضًا، مع «كتاب يكون مقدمة للعلوم، يحتوى على المهمّ فى فن المنطق وأصول النظر، وشىء من آداب الجدل»[3].. ومع تنوع - بعد ذلك - حسب ما يستجد من علوم حديثة، وذلك لأن هذا التعليم إنما يدور حول «أبناء المسلمين، الذين ينتظمون فى المدارس السلطانية والشرعية والملكية والعسكرية والطبية وما يتلوها، والذين يهمّ الدولة منهم أن يكونوا أمناء لها، حفّاظًا لما استُحفظوا عليه من شؤونها»[4].

وأما **المرحلة الثالثة من هذا التعليم**، فإنه يركز فيها على (التعليم الدينى) وحده.. أى على (تربية الدعاة)، وهو يختار هؤلاء (الدعاة) من «أبناء المسلمين، الذين عقلوا ما تقدَّم من كُتُب الطبقتين السابقتين، وكشفَ الامتحانُ امتيازَهم فى فهمها، وتخلُّقهم بالصفات المقصودة بوضعها، فانتُخِبوا لذلك، على أن يرقى بهم فى الدرجة العليا من العلم والعمل، حتى يكونوا عُرفاء الأمة، وهُداة الأمة، فيُناط بهم التعليم الدينى»[5].. أما التعليم المدنى العالى، فإنه يتركه للمتخَصصين فيه بطبيعة الحال.

---

(١) ارجع إلى ص ١٥٨ من الكتاب.

(٢) الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، جمعها وحققها وقدم لها: محمد عمارة، الجزء الثالث، الإصلاح الفكرى والتربوى والإلهيات، الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢، ص٧٨ (كتبها فى منفاه ببيروت، ورفعها إلى شيخ الإسلام بالآستانة سنة ١٨٨٧م).

(٣) المرجع السابق، ص٧٩.

(٤) المرجع السابق، ص٧٩.

(٥) المرجع السابق، ص٨١.

أى أن الأساس الدينى أساسى عنده فى إصلاح التعليم الإسلامى، لمواجهة تحدّيات عصره.. وليتهم أخذوا بما رأى.. إذَنْ لتقدمت مصر، كما تقدمت اليابان والصين فيما بعد.. كما سبق.

ولكن الدول الكبرى لم تكن لتترُك مثلَ هذه الآراء والأفكار لترى النور، وكان لابد من آراء وأفكار مضادّة، تَمثلت فى الدعوة إلى كتابة اللغة العربية بحروف لاتينية مثلا، أو إلى اعتبار (اللغة العامّيّة) لغة رسمية فى كل بلد عربى، كما حدث فى الإنجليزية والفرنسية، وغيرهما من (بنات) اللغة اللاتينية، أو أخذ الحضارة الغربية كاملة على علاتها، أو .. إلخ.. ثم قامت إنجلترا - نيابة عن هذه الدول الكبرى - بحُكم احتلالها لمصر، حماية لعرش الخديو توفيق فى ظاهر الأمر - بتنفيذ المخطَّط الصليبى التخريبى لهذه الدول الكبرى فى التعليم المصرى.

وباسم الإصلاح التعليمى - على ضوء مقرّرات قومسيون ١٨٨٠ - بدأت الحكومة تحويل بعض الكتاتيب، ابتداء من سنة ١٨٨٥، «إلى مكاتب من النوع الذى سمّته اللجنة (مكاتب الدرجة الثالثة)، وفتحت عدّة مدارس ابتدائية جديدة، ووسّعت نطاق التعليم الثانوى»[1] و.. إلخ، فارضة (العلمانية) على هذا التعليم بطبيعة الحال.

وفى أوّل أيام الاحتلال، صدر «قانون نظارة المعارف سنة ١٨٨٧، خاصّا بإنشاء المكاتب الابتدائية ذات الدرجات الثلاث».. ولكن «الحكومة» «قصَرت عنايتها على إنشاء مدارس ابتدائية من الدرجة الأُولى».. «أما الكتاتيب، فقد ظلت على ما هى عليه، لم تُفِد فى إصلاحها لائحة رجب ١٢٨٤، أو القانون الذى وضعه القومسيون فى سنة ١٨٨٠، أو قانون سنة ١٨٨٧.. وكذلك كان مصير المشروع الذى وضعه علىّ باشا مبارك فى سنة ١٨٩٠ (بإنشاء نظام للتعليم الابتدائى)، وهو مقتبس - فى مجموعه - من قانون سنة ١٨٨٠»[2].

---

(١) إسماعيل محمود القبانى: سياسة التعليم فى مصر (مرجع سابق)، ص٧.

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٣٤٥ - نقلا عن:

- Ministre de E'Inst. Publique: Note sur le création d'un systéme general d'enseignement primiere en Egypte, 15 Fevrier 1890.

وكان يزيد من خطورة الوضع، زيادةُ عدد المدارس الأجنبية بشكل لافت للنظر، ويقال إن هذه الزيادة كانت هى السبَب فى اهتمام إسماعيل بنشر التعليم.. فبينما لم يكن فى الإسكندرية مثلا - فى عصر إسماعيل - سوى «(مدرسة رأس التين) الميرية، وهى صنفان، صنف تجهيزية، وصنف مبتديان» (أى ابتدائية).. فإن «المدارس والمكاتب الأوربّاوية» كانت «كثيرة»[1]، إذ وصل عددها هناك إلى ١٦ مدرسة[2].

ونظرًا لتخاذُل إسماعيل فى الإصلاح التعليمى، مهما كان سبَّب هذا التخاذُل، فقد انتهى عصرُه وقد «احتفظ هذا العصر بما عدّه الأستاذ شفيق بك غربال (أثمَنَ ما خلّفه محمد علىّ فى سياسته التعليمية)، وهو هذا التنوع فى معاهد التعليم، تنوعًا يحُول دون أن تصبّ الأمة كلها فى قالب واحد»[3].

وكان ذلك هو الفرصة الذهبية للاستعمار الإنجليزى، الذى ورث - فى حقيقة الأمر - عصر إسماعيل - ليقوّض (الثقافة القومية) من أساسها، نائبًا - فى مصر - عن حركة الاستعمار العالمى، وارثة الحقد الصليبى الأسود.

وصارت سياسة الاحتلال الإنجليزى فى ا لتعليم المصرى هى (حصر التعليم الحديث، فى أضيق الحدود)، ووأد محاولات النهوض بالتعليم القديم، وفرض «مصروفات عالية، كادت تجعل التعليم فيها وقفًا على أبناء طبقة خاصة، ممّن يستطيعون دفع تلك المصروفات، إذ إنه لم يكن يُقبَل بها أى تلميذ بالمجان»[4]، حيث بلغت مصروفات التلميذ فى المرحلة الابتدائية سنة ١٩٠١: ١٥ جنيهًا بالنسبة للتلاميذ الخارجية، و٣٠ بالنسبة للداخلية.. على حد تعبير القرار[5].. وصار هدف هذا التعليم هو «خلق جيل مستعدّ لأن يرضخ تمامًا للسلطة»[6]، وفرض اللغة الإنجليزية على التعليم، بوصفها (لغة الحضارة)، ومحاربة اللغة العربية - لغة القرآن الكريم.

---

(١) على باشا مبارك: **الخطط التوفيقية**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص ٧٥.

(٢) المرجع السابق، ص٧٥، ٧٦.

(٣) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٢٥.

(٤) إسماعيل محمود القبانى: **سياسة التعليم فى مصر** (مرجع سابق)، ص١٩٤.

(٥) صورة القرار الصادر من نظار المعارف بتاريخ ٢١ يولية سنة ١٩٠١، نمرة ٨٤٢، بخصوص المصروفات المدرسية على المدارس الابتدائية، نظارة المعارف العمومية، القاهرة، قلم السجلات، منشور عمومى لجميع فروع النظارة، بتاريخ ٢٣ يوليه سنة ١٩٠١، نمرة ٦٥٢ (عدا المدارس الحرة).

(6) Abu al - Futouh Ahmad Radwan; Op Cit., p. 4.

وكانت هذه (الضغوط) التى فُرضت على التعليم المصرى فى عهد الاحتلال الإنجليزى، ومحاولة (مسخ) شخصية الأمة.. هى التى دفعت «الجمعيات الخيرية» لأن تقوم «بدورها الكبير فى التعليم الشعبى»[1].. سواء فى ذلك الجمعيات الخيرية، مثل الجمعية الخيرية الإسلامية (التى أُنشئت سنة ١٨٧٨)، وجمعية المساعى الخيرية القبطية (١٨٨١)، وجمعية التوفيق القبطية (١٨٩١)، والجمعية الخيرية الإسلامية (١٨٩٢)، وجمعية المساعى المشكورة (١٨٩٧)، وغيرها.. وسواء مجالس المديريات، التى بلغت المدارسُ الأولية التابعة لها سنة ١٩١٤ مثلا: ٥٠٩ مدرسة، بينما لم يزد عدد المدارس التابعة لوزارة المعارف على ١٤٢ مدرسة[2] فقط.

وقد كُلِّلت هذه (الجهود الشعبية)، بإنشاء الجامعة المصرية سنة ١٩٠٨، على غرار الجامعات الأوربية.. وقد ضُمَّت هذه الجامعة إلى الحكومة سنة ١٩٢٥، تحت اسم (جامعة فؤاد الأول) (التى هى جامعة القاهرة الآن).

وكانت فترة الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨) فترة خير على التعليم المصرى، لا حبًا من الإنجليز لهذا التعليم، ولا حرصًا منهم على مصلحة مصر، بل إحساسًا من حكومة الاحتلال - المشتركة فى الحرب - بالضعف، واسترضاءً للشعب المصرى، حتى لا يثور. لقد بدأت حكومة الاحتلال تفكر فى تعميم التعليم، على نحوٍ ما، يتفق مع مقرّرات قومسيون ١٨٨٠، «فهَمَّت ببعض الإصلاحات فى التعليم الشعبى فى سنتى ١٩١٦ و ١٩١٧.. فحوّلت الكتاتيب إلى مدارس أوّلية، ذات أربع فِرق».. «وقد حذت مجالس المديريات حذو وزارة المعارف فى تحويل كتاتيبها إلى نظام المدارس الأوّلية، وزادت فى عددها حتى بلغ ٧٦٥ مدرسة فى سنة ١٩٢٤، بها (١٧٢ , ٨٠) تلميذًا وتلميذة، مقابل ١٤٦ مدرسة حكومية، بها ٢٧,٨٥٧ تلميذًا وتلميذة فقط»[3].

---

(١) علاقة التعليم فى المرحلة الأولى بالحكم المحلى (تطور مسئوليات الأجهزة المحلية والمجالس الشعبية، نحو القيام بشئون التعليم الابتدائى فى مصر، مع المقارنة ببعض الدول الأخرى)، مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى (وزارة التربية والتعليم)، بحوث ودراسات مساعدة، رقم (٥)، إعداد مركز الوثائق التربوية، القاهرة، يولية ١٩٦٣، ص١.

(٢) أبو خلدون ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الأولى (مرجع سابق)، ص٣٦٩.

(٣) محمد خيرى حربى، والسيد محمد العَزّاوى: تطور التربية والتعليم فى (إقليم مصر) فى القرن العشرين، وزارة التربية والتعليم، إدارة الشئون العامة، مركز الوثائق التربوية، القاهرة، ١٩٥٨، ص٢٧، ٢٨.

وفى سنة ١٩١٧ أيضًا، «بدأ التفكير فى تعميم التعليم الأولى، فشكلت وزارة المعارف لجنة لدراسة الموضوع، ووُضع مشروع لتحقيق ذلك فى مدة معقولة». . «وفى الوقت نفسه، وافق مجلس الوزراء - من حيث المبدأ - على إنشاء جامعة حكومية»[1]، كما سبق، حيث ضُمَّت (الجامعة الأهلية) إلى الحكومة سنة ١٩٢٥. . وكذلك بدأت حكومة الاحتلال (تتساهل) فى فُرَص المجّانية الممنوحة للطلاب، فى مختلف مراحل التعليم، إلا أنها وضعت دون ذلك قيودًا شديدة.

لقد كانت كل هذه الخطوات، ذرًّا للرماد فى العيون، حتى تنقشع غيوم الحرب.

وقد نجحت حكومة الاحتلال فى تثبيت سلبيات التعليم، كما ظهرت فى عهد محمد علىّ. . كربط التعليم بالوظيفة، وبتخريج الموظفين، وكالازدواج فى التعليم. . كما نجحت فى وضع التراب على إيجابيات ذلك التعليم، فباعدت بينه وبين واقع الأمة، وتراثها الحضارى.

خامسًا: الأيديولوچيا والتربية فى مصر بعد دستور ١٩٢٣:

كان مفروضًا أن تعود الأمور إلى نصابها بعد ثورة ١٩١٩، وحصول مصر على الاستقلال، ثم على الدستور. . ولكن حقيقة الأمر أن (مَنح) مصر الاستقلال والدستور كان لونًا من ألوان (امتصاص) الغضبة المصرية، و(إجهاض) الثورة التى تفجّرت فى مصر، وكان مفجّرها هو الشعب المصرى كله، كأثر من آثار جمال الدين الأفغانى ومحمد عبده ومحمود سامى البارودى وأحمد عرابى وعبد الرحمن الكواكبى وعبد الله النديم ومصطفى كامل، وغيرهم وغيرهم. . ثم كان الذى ظهر منهم فى الصورة مفجّرًا لهذه الثورة وقائدًا لها. . هو سعد زغلول.

إن «ثورة ١٩١٩ - إذن - ثورة على الاحتلال والحماية، ووثبة على نظام الحُكم، الذى تفرّع عنهما، وعلى النيّات العدائية التى كانت تبيّتها السياسة الاستعمارية حيال مصر»[2]. . وإذا كانت ثورة ١٩١٩ لم تنجح فى تحقيق كل أهداف مصر، حيث إن «الاستقلال الذى اعترفت به الحكومة البريطانية ليس هو الاستقلال الحقيقى الذى تنشده

(١) المرجع السابق، ص٢٩، ٣٠.

(٢) عبد الرحمن الرافعى: ثورة ١٩١٩، تاريخ مصر القومى من سنة ١٩١٤ إلى سنة ١٩٢١، الجزء الأول، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٥، ص٥٤.

مصر». . إلا أن الثورة «قد نجحت» «فى إلغاء الحماية، وفى حمل إنجلترا على إعلان هذا الإلغاء، والاعتراف باستقلال مصر»[1]. . ولذلك لم يكن غريبًا أن تنهَج الحكومة المصرية - بعد الدستور - نفس النهج الذى كانت تنهَجه حكومة الاحتلال الإنجليزى قبله.

وكان الذى تغيّر فى سياسة مصر هو أن الإنجليز كانوا (بارزين) على المسرح السياسى المصرى، ثم صاروا - بعد الدستور - مُتَخفّين. . ولكنهم - رغم تَخفّيهم - ظلّوا يحرّكون مَن هم على هذا المسرح السياسى.

وقد انعكس ذلك كله أوضح ما يكون على التعليم. . ففى نفس العام الذى صدر فيه الدستور سنة ١٩٢٣، «صدر قانون التعليم الأوّلى»[2]، و«سارت سياسة التعليم - بعد سنة ١٩١٩ - على نفس الخطة التى سار عليها الاحتلال، من حيث التمييز بين التعليم الذى يُعطى بمدارس الخاصّة»، «وبين التعليم الشعبى»[3]. . كما أن «العناية بتعليم الشعب بقِيت أقلّ مما ينبغى»[4].

وكانت سنة ١٩٢٥ سنة حاسمة فى تاريخ التعليم المصرى بعد هذا الاستقلال. . ففى هذه السنة «اجتاحت وزارة المعارف هزّة عنيفة، امتدت إلى كل مراحل التعليم وفروعه، فبدأت بأنظمة التعليمين الابتدائى والثانوى ومناهجهما»، كما بدأت «سياسة التوسّع فى نشرهما». . «وفى السنة نفسها، فُتحت الجامعة المصرية على نظامها الجديد، وكانت الحكومة قد تسلّمتها من الهيئة المشرفة عليها فى سنة ١٩٢٣»، «كما عُنيت وزارة المعارف بإصلاح المدارس العُليا، التى لم تُلحق بالجامعة، وتوسّعت فى إرسال البعوث العلمية».

«كذلك اتجه الاهتمام فى تلك السنة إلى تنفيذ نصّ الدستور فيما يتعلق بجعل التعليم الأولى إلزاميًا، فوضعت وزارة المعارف مشروعًا لتعميم هذا التعليم، للبنين والبنات، بالاشتراك مع مجالس المديريات، فى ظرف ١٥ سنة، زِيدت - فيما بعد -

(١) عبد الرحمن الرافعى: ثورة ١٩١٩، تاريخ مصر القومى من سنة ١٩١٤ إلى سنة ١٩٢١، الجزء الثانى، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٥، ص٢٤٢، ٢٤٣.

(٢) محمد خيرى حربى، والسيد محمد العزّاوى (مرجع سابق)، ص٣١.

(٣) إسماعيل محمود القبانى: سياسة التعليم فى مصر (مرجع سابق)، ص٢١٠.

(٤) المرجع السابق، ص٢٠٧.

إلى ٢٠ سنة، وبدأت فى تنفيذه فعلا بإنشاء ٧٦٢ مكتبًا إلزاميًا، فى السنة الدراسية ١٩٢٥-١٩٢٦»[١].

غير أن هذه (الدفعة القوية)، أو (الهزّة العنيفة)، سرعان ما خمدت، إذ لم تكد تمضى «تسعُ سنوات، حتى ظهر عجز هذه المجالس (المحلية) عن تحمُّل نصيبها من النفقات، ولم تستطع وزارة المعارف أن تقوم عنها بذلك، فتمهَّلَ السير فى تنفيذ المشروع، حتى وقف تمامًا قبل حلول الحرب العالمية الثانية»[٢]، وذلك بسبَب «تغيُّر القائمين على التنفيذ»[٣].

يُضاف إلى ذلك، أن هذا المشروع زاد فى التمييز بين التعليم الابتدائى الممتاز، والتعليم الشعبى، وذلك «بإدخال نظام نصف اليوم فيه، وتضييق الغرض منه عما كان»[٤] .. كما اتَّجهت سياسة الوزارة - حقيقة - إلى (الالتفاف) حول التعليم الشعبى، وتوجيه اعتمادات التعليم إلى (التعليم الخاص).. فقد كانت وزارة المعارف «تبذل فى سبيل التوسّع فى التعليم الثانوى والجامعى، أكثر مما تبذل للتوسُّع فى التعليم الابتدائى، وأن وزارة المعارف كانت تُقيم الدنُيا وتُقعِدها، كى تضمن لكل تلميذ حصل على الشهادة الابتدائية مكانًا فى المدارس الثانوية»، و«لكنها لم تكن تكترث لترك ٤٠٠,٠٠٠ طفل كل سنة، يصلون إلى سن السادسة، دون أن تُوجِد لهم أماكن فى المدارس الابتدائية»[٥].

وقد لفتت هذه (الأوضاعُ المقلوبة) نظرَ الخبير الإنجليزى مستر مان Mann سنة ١٩٢٩، فهو يرى - فى تقريره - أن كل «جنيه يُنفَق على التعليم العالى فى إنجلترة، تقابله أربعة جنيهات تُنفَق على التعليم الأوّلى.. أما فى مصر، فإن كل جنيه يُنفَق على التعليم الأوّلى، يقابله جنيهان تقريبًا يُنفَقان على التعليم العالى»، رغم أن «إنجلترة، بوصف كونها بلادًا بالغة غاية التقدم، فى الصناعة والتجارة، تحتاج إلى أن تكون نسبة

---

(١) إسماعيل محمود القبانى: سياسة التعليم فى مصر (مرجع سابق)، ص٨، ٩.
(٢) إسماعيل محمود القبانى: دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق)، ص٢٤٥.
(٣) المرجع السابق، ص١٥٥.
(٤) المرجع السابق، ص٢١٠.
(٥) المرجع السابق، ص٢٠٩.

المتعلمين من سكانها تعليمًا فنيًا واحترافيًا راقيًا، أكبر جدًا من النسبة التى تحتاج إليها بلاد زراعية كمصر، معظمُ أهلها من الفلاحين»[1].

كذلك لفتت هذه (الأوضاع المقلوبة) نظر وزير المعارف، أحمد نجيب الهلالى باشا، سنة ١٩٣٥، ومن أجل ذلك، أُنشئت (هيئة البحوث الفنية) بوزارة المعارف سنة ١٩٤٠، لتكون بمثابة (هيئة دائمة) لدراسة التعليم ومشكلاته، بغضّ النظر عن تغيُّر الوزارات والوزراء، حيث ثبت للوزير أن مِن أسباب فشل السياسة التعليمية، كثرة تغيُّر السياسات، بسبَب كثرة تغيُّر الوزارات، «وكأنَّى بطريقة العلاج التى ارتأتها الوزارة، وهى دوام التغيير والتعديل، أصبحت هى ذاتها سببًا من أسباب العِلَّة.

ولم تكن الوزارة فى ذلك كله - إذا استثنينا السنين الأخيرة - تَصدُر عن رأى فنى مُمحَّص، فيما ينبغى أن يكون عليه التعليم الثانوى، بل كانت تخضع لعوامل خارجة عن سياسة التعليم، كنقص عدَد الوظائف الحكومية أو زيادتها»، «كأنما كان الغرض الوحيد من المدارس الثانوية، هو إعداد صغار الموظفين»[2].

وصارت وظيفة (هيئة البحوث الفنية)، هى «دراسة المشروعات والمقترَحات، المُحالة من وزير المعارف، والخاصة بالمسائل المتعلقة بالسياسة العامة للتعليم والنظُم التعليمية، وبخُطط الدراسة ومناهجها والكُتب الدراسية»[3].

وكانت (هزة عنيفة) أخرى شهِدتها مصر، إما بفعل نداءات طه حسين ونجيب الهلالى وإسماعيل القبانى وغيرهم، وإما بسبب (تكهرُب) الجوّ العالمى، بسبب الاقتراب من الحرب العالمية الثانية.. مما أدّى إلى (استرضاء) الشعب، والاستجابة لبعض مَطالبه.. حيث أخذت الحكومات الحزبية تستجيب لمطالب الشعب، بإشارة من جيش الاستعمار الإنجليزى، الذى كان يوجّه السياسة من وراء ستار.. ثم (تتحايل) على هذا الاسترضاء، فتوجّهه لتحقيق أهداف القلة من أبناء الشعب.. لا الكثرة.. ففى سنة

---

(١) تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر، مرفوع إلى حضرة صاحب المعالى وزير المعارف العمومية، من المستر مان، المطبعة الأميرية بالقاهرة، ١٩٣١، ص٤.

(٢) منهج التعليم الثانوى للبنين، مصدراً بتقرير وزير المعارف، وبمذكرة تفسيرية لخطة الدراسة والمنهج، سبتمبر ١٩٣٥، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٥، ص٤، ٥.

(٣) عبد الحليم سالم: التعليم فى مصر، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، المراقبة العامة للثقافة، إدارة التعاون الثقافى، القاهرة، ١٨/٨/ ١٩٤١ ، ص٢٤.

١٩٤١، شرعت الوزارة - بالفعل - «فى تحويل المكاتب الإلزامية، إلى نظام اليوم الكامل، وحذت مجالس المديريات حذوها»[١].. ومع ذلك، ظلت العناية المحدودة بالتعليم متجهة إلى التعليم الابتدائى، والتعليمين الثانوى والعالى، المتصلين به، والمبنيّين عليه.. أما التعليم الشعبى، المتمثل فى المدارس الأولية والمدارس الإلزامية (الناتجة عن إصلاح التعليم فى الكتاتيب)، فقد ظل مُهملا، حتى إن أحمد نجيب الهلالى يلاحظ -سنة ١٩٥١ - أن «مشكلات مصر فى التعليم بعد الحرب، أخفّ من مشكلات الدول المحاربة من بعض النواحى، ولكنها أفدح منها من نواحى أخرى كثيرة».. وأن «الأُمَم الكبرى، التى تنفق على التعليم ما تنفق من المبالغ الضخمة، وتعتزم - مع ذلك - أن تزيد على هذه النفقات ما تزيد بعد الحرب.. هذه الدول تشكو سوء حال التعليم، وضعف مستواه عندها، على أنه - مع ذلك - أرقى كثيراً من مستواه فى مصر، فى كل مرحلة من مراحله، وعلى أن التعليم عندهم قد بلغ من الانتشار مبلغًا لا نكاد نصل إلى جزء منه»[٢].

وفى سنة ١٩٤٥، بعد مرور عشرين عامًا على مشروع سنة ١٩٢٥ لتعميم التعليم الابتدائى، أو الأوَّلى، لوحظ أنه «لا تزال نسبة الأمية فى مصر، أكثر من ٨٠٪، ولا يزال عدد الأطفال الذين يتلقّون التعليم الإلزامى»، «لا يتجاوز إلى اليوم (سنة ١٩٤٥) ثلث الأطفال الذين تقع أعمارهم بين السابعة والثانية عشرة»[٣].

وقد حدَّد وزير المعارف العمومية سنة ١٩٤٩ عيوب التعليم المصرى الأساسية فى «عيوب جوهرية ثلاثة:

أوَّلها: تنويع المرحلة الأولى من التعليم، حيث ينبغى أن تُوَحَّد.

وثانيها: توحيد المرحلة الثانية من التعليم، حيث ينبغى أن تُنوَّع.

وثالثها: عدم التناسُب الملحوظ فى التعليم الفنى، بين التعليم المتوسط والتعليم العالى»[٤].

(١) إسماعيل محمود القبانى: دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق)، ص١٥٥.

(٢) أحمد نجيب الهلالى: تقرير عن إصلاح التعليم فى مصر، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩٥٠، ص١١.

(٣) إسماعيل محمود القبانى: دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق)، ص١٣٠.

(٤) نُظم التعليم الجديدة، عرض لحضرة صاحب المعالى الدكتور عبد الرزاق أحمد السنهورى باشا، وزير المعارف العمومية، من حديث بالإذاعة، وزارة المعارف العمومية، إدارة النشر، رقم (٤)، مطبعة دار الكتب بالقاهرة، ١٩٤٩، ص٣.

وقد بدأت الوزارة - بالفعل - تسعَى لتقريب (الهوّة) بين أنواع التعليم فى المرحلة الأُولى، فأُلغيت المصروفات من التعليم الابتدائى (الممتاز)[1]، سنة ١٩٤٤، وأُلغيت اللغة الأجنبية من السنة الثانية سنة ١٩٤٥، وتوحَّدت المناهج بين مدارس المرحلة الأولى، فيما عدا اللغة الأجنبية، سنة ١٩٤٩.. وأدت هذه الخطوات إلى فتح أبواب المدرسة الابتدائية للجميع، مما دعا الوزارة إلى دراسة مشكلة التعليم فى المرحلة الأُولى دراسة شاملة، لحلّها حلا جذريًا.. وقد وجدت الوزارة أن «هناك نوعين من المدارس فى هذه المرحلة: مدرسة صالحة لنفَر قليل ممن أسعدهم الحظ، ومدرسة غير صالحة لجمهور أبناء الشعب».. ورأت أنه «لاشك فى أن المدرسة التى تحقق هذه المزايا هى المدرسة الابتدائية - لا المدرسة الإلزامية، أو المدرسة الأوّلية.. فبدأت الوزارة أول خطوة خَطَتْها فى هذا السبيل، بتحويل المدارس الإلزامية إلى مدارس أوّلية»[2]، تمهيدًا لدمج المدرستين - الأولية والابتدائية - معًا، كما حدث سنة ١٩٥١، حيث صدر قانون التعليم الابتدائى، الذى «أدمج مدارس المرحلة الأولى جميعًا فى نظام واحد، وأطلَق عليها اسم (المدرسة الابتدائية)»[3].. وهو القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١[4].

وأُعلنت (سياسة الماء والهواء) فى التعليم، وفُتحت أبواب التعليم لأبناء الشعب جميعًا، على يد طه حسين، عندما كان وزيرًا للمعارف، وزادت ميزانية التعليم من ١٩ مليون جنيه سنة ١٩٤٩، إلى ٢٩ مليونًا سنة ١٩٥١.. إلا أن المزايدات السياسية قد التفت من حول سياسة (الماء والهواء)، فاتجهت عناية الوزارة إلى التعليمين الثانوى والعالى، ولهما اتجهت الميزانية المخصَّصة للتعليم.. أما «مشكلة تعميم تعليم المرحلة الأولى، فلم تكن تعنِى واضعى السياسة التعليمية فى السنتين الأخيرتين كثيرًا.. والدليل على هذا واضح فى ميزانيات التعليم المتتالية.. فقد زادت ميزانية وزارة المعارف من ١٩ مليون جنيه فى سنة ١٩٤٩، إلى ٢٩ مليونًا فى سنة ١٩٥١، ولكن اعتمادات التعليم

(١) كانت مدارس المرحلة الأولى ثلاثة أنواع، كان أسوأها المدرسةُ الإلزامية، وكانت تعلّم الأطفال من سن ٧- ١٢ سنة، ولكن على نظام نصف اليوم.. وأحسن منها كانت المدرسة الأولية، التى كانت تعلّمهم أربع سنوات، ولكن على نظام اليوم الكامل، ولكنها لم تكن كثيرة.. ثم كان أحسن هذه المدارس، المدرسة الابتدائية، المفتوحة الأبواب إلى التعليم الثانوى، ثم التعليم العالى.

(٢) نُظم التعليم الجديدة (المرجع الأسبق)، ص٥.

(٣) إسماعيل محمود القبانى: دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق)، ص١٩٦.

(٤) أبو خلدون ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الثانية، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، ١٩٥٠/ ١٩٥١، ص٣٦١.

الأولى لم تُصِب من هذه الزيادة إلا مليونًا واحدًا وربع مليون». . «أما اعتمادات ما يسمّى (التعليم العام)، فقد ارتفعت فى المدة نفسها من ٥,٨٩٣,٠٠٠ جنيه، إلى ١٠,٧٨٥,٠٠٠ جنيه، بزيادة تقرُب من ٥ ملايين جنيه».

فالهدف «الأول للسياسة التعليمية، التى سارت عليها وزارة المعارف فى السنتين الأخيرتين، ليس هو القضاء على الجهل، الذى يعيش فيه ١٥ مليونًا من سكّان مصر، بقدر ما هو التوسّع فى التعليم الثانوى، إلى الحدّ الذى يتمشى مع زيادة عدد الحاصلين على شهادة الدراسة الابتدائية كل سنة»[1].

سادساً: الأيديولوچيا والتربية فى مصر بعد الثورة:

لم يقف الأمر - فى الفترة السابقة - عند حدّ البُعد عن (الأصالة)، والنكسات التعليمية المتلاحقة، وإنما تعدّاه إلى فساد سياسى داخلى، نتيجة للسياسة الحزبية، وسير السياسة وفق أهواء الملك والاستعمار الإنجليزى فى حقيقة الأمر. . مما تَرتّب عليه انهيار سياسى خارجى، تمثّل فى قيام إسرائيل، وتحوّلها من مجموعة عصابات، إلى (دولة) معترف بها دوليًا منذ سنة ١٩٤٨.

وكان لابد من (الثورة)، بأعمق وأشمل معنى للكلمة.

ولم تكن هذه (الثورة) ممكنة بمعزِل عن التعليم، الذى كان لابد من تطبيق الإلزام فى المرحلة الأولى منه على الأقل. . ولقد «كانت مصر أول الدول العربية فى محاولة تطبيقه (أى الإلزام)، إذ استنّت قانونًا للإلزام فى سنة ١٩٢٥»[2]، ومع ذلك لم يطبّق القانون، بسبَب الفساد السياسى.

وأكثر من ذلك أنها (فكرت) فى المشروع، وحاولته منذ أكثر من قرن كامل من الزمان، ومع ذلك لم تنجح فيما فكرت فيه، لأسباب أخرى، تحدثنا عنها فيما قبل.

وقد لخص وزير التربية والتعليم - فى حكومة الثورة - أسباب هذه الانتكاسات فى قوله سنة ١٩٥٧: «لقد تأثرت سياسة التعليم - كما تأثرت كل أمور الدولة - فى

(١) المرجع السابق، ص١٨٦، ١٨٧.

(٢) الدكتور متى عقراوى: «فلسفة تربوية متجددة، وأثرها فى التعليم الإلزامى: نشأته، أهدافه، مغزاه»، فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدّد، دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦، ص١٠٣.

الماضى، بعوامل كثيرة، علاوة على سياسة دنلوب.. تأثرت بالارتجال. وتأثرت بالحزبية ودعاياتها الرخيصة، التى لا تهتم إلا باسترضاء عواطف الجماهير، ولو على حساب المصلحة العامة.. وتأثرت بسوء الإدارة، الذى يجعل كل جهد يُبذل للإصلاح عقيمًا.

وتأثرت بالعوامل الشخصية، فلا تخطيط يحدّد معالم طريق واضحة تسير فيها أمور التعليم، ولا برامج محددة للتنفيذ، ولا سياسة ثابتة تُدعم، ويعمل فى هُداها الجميع»[1].

ومن ثم كان لابد من الثورة العميقة الشاملة على كل فساد.. تلعب التربية والتعليم - فى القضاء عليه - الدور الأساسى.

وتغيّر اسم الوزارة المشرِفة على شئون التعليم، من وزارة المعارف العمومية، إلى وزارة التربية والتعليم[2]، لتدل على الأعباء الجديدة الملقاة على الوزارة فى عهد الثورة، التى أدركت أن بناء المصانع والمستشفيات والمدارس سهل.. ولكن بناء البشر هو الصعب[3].

وكانت المبانى المدرسية تمثل مشكلة كبرى أمام أىّ إصلاح تعليمى، فأُنشئت (مؤسّسة أبنية التعليم)، بناء على القانون رقم ٣٤٣ لسنة ١٩٥٢، وأُعطيت صلاحيات واسعة، تمكّنت - بموجبها - من إنشاء «٣٠٠ مدرسة كل عام»[4]، وتمكّنت الثورة - بفضلها - فى الفترة ١٩٥٢ - ١٩٥٧ - من بناء «١٢٣٥» مدرسة.. أى بمعدل ٢٤٧

(١) بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء فى مجلس الأمة سنة ١٩٥٧، المجلد الثانى، مصلحة الاستعلامات، المطبعة الأميرية بالقاهرة، ١٩٥٧، ص٦٥٢، من بيان وزير التربية والتعليم.

(٢) سميت وزارة التربية والتعليم باسم (ديوان المدارس) فى الفترة من ١٨٣٧ إلى ١٨٧٨، ثم سميت (نظارة المعارف العمومية)، فى الفترة من ١٨٧٨ إلى ١٩١٥ ثم صارت تسمى (وزارة المعارف العمومية) فى الفترة من ١٩١٥إلى ١٩٥٥، حيث سميت (وزارة التربية والتعليم)، ثم سميت (وزارة التعليم) فقط فى مارس ١٩٧٦، ثم عادت مؤخرا إلى اسم (وزارة التربية والتعليم).. والبقية تأتى.

(٣) بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء فى مجلس الأمة سنة ١٩٥٧، المجلد الأول، مصلحة الاستعلامات، المطبعة الأميرية بالقاهرة، ١٩٥٧، ص٧٧، ٧٨.

(4) **International Yearbook of Education**, Unesco, Publication No. 161; International Bureau of Education, Geneva, 1951, p. 146.

مدرسة كل عام، وبمعـدل مدرستين كل ثلاثة أيام»[1] . . فى الوقت الذى لم يزد ما بُنِى فيه من مدارس، فى السنوات الخمس السابقة على الثورة، «على ٢٤ مبنى فقط»[2].

غير أنه ما إن تمت سيطرة جمال عـبد الناصر على السلطة، بعد الصراع الذى قام بين أعضـاء (مجلس قيـادة الثورة) من جـانب، وبينهم وبين الشعب من جـانب آخر، والذى وصل ذروته، فيما اصطُلح على تسميته (بأزمة مارس ١٩٥٤)، بين محمد نجيب وجمـال عبد الناصـر. . حتى بدأ جمـال عبد الناصـر - وقد تخلَّص من كل خصـومه ومناوِئى حُكمه الفردى، فـى داخل مجلس قيادة الثورة، وفى الحكومـة، وبين صفوف الشعب. . فى ممارسـة سياسة (الحكم الفـردى)، ليفرض بهـا نفسه على الحيـاة المصرية عمومًا، وعلى التعليم بصفة خاصة.

واتجهت سـياسة الحكم الفـردى الناصرى، إلى إقـحام مصـر فى مجمـوعة من المغامرات العسكرية، فى داخل البلاد وخارجها، من أجل السيطرة والتوسُّع، فى العراق واليمَن وسـوريا والجزائر ولبنان والكونغـو. . ضرفت مـصر عن الأهداف التى أعلنتـها الثورة أول قيامها، ومنها تحرير فلسطين[3]، وبناء الإنسان المصرى، وتحقيق تقدُّم مصر، وتعويض الماضى الذى فاتها على طريق هذا التقدُّم[4].

---

(١) أبو خلدون ساطع الحُصَرى: حولية الثقافة العربية، جامـعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، الحـولية الخامسـة، عن الأعوام الدراسية الثلاثـة: ١٩٥٣/ ١٩٥٤، ١٩٥٤/ ١٩٥٥، ١٩٥٥/ ١٩٥٦مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٧، ص٨٨١.

(٢) طه النمر: تمويل التعليم وتكلفتـه، فى المراحل المختلفة، معهد التـخطيط القومى، مذكرة رقم (١٢٢)، القاهرة، ٣١/١٢/١٩٦١، ص١١.

(٣) استُدرِجت مصر فى عهـد جمال عبد الناصر، على حدّ تعبير خليفتـه وشريك كفاحه أنور السادات، إلى مجموعة من المغامرات العسكرية، التى كانت إسرائيل تخرج منها كاسبة دائمًا، فقد استولت على (شرم الشيخ) كمنفذ حيوى هام لها على البحر الأحمر، بمغامرة ١٩٥٦. . ووصلت إلى قناة السويس ذاتها فى مغامرة ١٩٦٧. . وبدلا من أن تحرر مصر عـبد الناصر فلسطين، كما أعلنت الثورة سنة ١٩٥٢، أعطت إسرائيل مزيدا من الأرض، ومن العُـمق الاستراتيجى، ومن المكانة الدولية أيضًا، لا على حـساب مصر وحدها، بل على حساب العالمين العربى والإسلامى جميعًا، كما نلاحظ بوضوح فى مطلع الألفية الثالثة سنة ٢٠٠٠م.

(٤) للتفصيل، ارجع إلى:

- دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة، الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٨ (وخاصة الجزء الخاص بالتعليم فى مصر الثورة - فى نهايات الكتاب).

ونقل عبد الناصر - بسبب رغبته فى السيطرة على مصر - من السيطرة الإنجليزية إلى السيطرة الأمريكية.. ثم إلى السيطرة الروسية، حتى إن «السفير السوفيتىّ هنا فى مصر، لبس ثوب المندوب السامى» «الإنجليزى، ثم السفير الإنجليزى»[1].

وكانت النتيجة أنْ «تحطَّم عبد الناصر فعلا»[2]، نتيجة لسياسته هذه، فى أعقاب النكسة الكبرى سنة ١٩٦٧ .. ولكن جمال عبد الناصر لم يتحطَّم وحده، وإنما حطم معه الشخصية المصرية تحطيمًا، فقد حول مصر من أغنى بلد عربى يوم قامت الثورة سنة ١٩٥٢، إلى أفقر بلد عربى، يوم رحل عنها فى ٢٨ سبتمبر سنة ١٩٦٩.. كما أضعفت مغامراته العسكرية - فى المنطقة - الجيش المصرى، فلم يصمد أمام العدوان الإسرائيلى سنة ١٩٦٧ أكثر من ست ساعات، وجد جيش العدو الإسرائيلى نفسه بعدها على خط قناة السويس، فى مواجهة مُدن القناة الثلاث، بورسعيد والإسماعيلية والسويس.. قريبًا قُربًا شديدًا من عاصمة البلاد - القاهرة، مما ألقى بثقله على أنور السادات، حيث ورث التركة من بعده يوم مات، فكان عليه أن يُعيد إلى مصر بعض صحّتها، فى ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد.

ورغم ذلك، فقد استطاع أنور السادات التخلُّص من الخبراء السوفيت، الذين ورِثهم مع ما ورثه من تركة عبد الناصر.. كما استطاع إعادة بناء الثقة بينه وبين البلاد العربية الأخرى، وإعادة بناء الجيش المصرى، الذى حقق به عبور العاشر من رمضان، أو السادس من أكتوبر سنة ١٩٧٣.

وجاء - بعد السادات - حسنى مبارك، مهندس الضربة الجوية التى تحقق بها العبور العظيم لقناة السويس، ونصر أكتوبر ١٩٧٣.. فدخل بمصر آفاق القرن الحادى والعشرين، وسط متغيّرات محلية وإقليمية ودولية كثيرة، تركت بصمتها على مصر، بعد عبد الناصر والسادات جميعًا.

وكان الدستور المصرى الصادر سنة ١٩٥٦ قد أكد أن «التعليم حق للمصريين جميعًا، تكفُله الدولة»[3] .. ثم أكد ذلك الإعلانُ الدستورى، الصادر فى ٢٣ مارس

---

(١) منقولة بنصها من خطاب الرئيس السادات فى ٣ فبراير ١٩٧٧، الذى تلا أحداث الشغب، التى كادت أن تدمّر القاهرة فى ١٨، ١٩ يناير ١٩٧٧ .. من صحف القاهرة صباح الجمعة ٤ فبراير ١٩٧٧.

(٢) منقولة بنصّها من الخطاب السابق.

(٣) دستور جمهورية مصر، ١٩٥٦، المادة ٤٩.

١٩٦٤، فنصّ على أن التعليم فى مراحله المختلفة، «فى مدارس الدولة وجامعاتها، بالمجّان»[١].. وهو ما عاد فأكده بعد ذلك الدستور الدائم سنة ١٩٧١.

وكانت مدة الإلزام التى نصّ عليها القانون هى ست سنوات.. وفى سنة ١٩٨١، صدر القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، بضم المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الابتدائية، فى مرحلة تسمى (مرحلة التعليم الأساسى)، بدءًا من العام الدراسى ٨١/ ١٩٨٢، واعتبرت المادة الخامسة عشرة من هذا القانون المرحلة مرحلة إلزامية، مداها تسع سنوات، وتتكون من حلقتين، تُعتبر المرحلةُ الابتدائية (الحلقةَ الأولى) منها، وتُعتبر المرحلةِ الإعدادية (الحلقة الثانية).. وفى سنة ١٩٨٨ تمَّ إنقاصُ سنة واحدة من مرحلة التعليم الأساسى، بموجب القرار الوزارى رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، حيث صارت «مدة الدراسة - فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى - خمس سنوات، ابتداء من عام ١٩٨٩/ ١٩٩٠»[٢].. ثم وافق مجلس الشعب - فى مايو ١٩٩٩ - على إعادة الصف السادس للحلقة الأولى، ابتداءً من العام التالى ١٩٩٩ / ٢٠٠٠م.

ومع ذلك، فإن الإلزام لم يَتَحقَّق بعد أكثر من نصف قرن من قيام الثورة، حيث دخلت مصر القرن الحادى والعشرين وسياستها التعليمية لا تزال عاجزة عن استيعاب مَن يبلغون سنّ الإلزام من أبنائها، بسبب مشكلة المبانى المدرسية، التى صدر من أجلها «قرار رئيس الجمهورية رقم ٤٤٨ بتاريخ ٢١/١١/١٩٨٨، بإنشاء الهيئة العامة للأبنية التعليمية، لتتولى وضع تخطيط علمى للمبانى التعليمية على مستوى الجمهورية»، ثم «صدر القانون رقم ٢٢٧ لسنة ١٩٨٩، بإنشاء صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية بوزارة التربية والتعليم، تكون له الشخصية الاعتبارية، ويَتّبع وزير التعليم، ويهدف إلى دعم وتمويل المشروعات التعليمية وتجهيزها، وصيانتها وترميمها..»[٣].

---

(١) الإعلان الدستورى، الصادر فى ٢٣ مارس ١٩٦٤ (المعمول به ٢٥ مارس ١٩٦٤)، القاهرة، الباب الثالث (الحقوق والواجبات العامة)، المادة ٣٩.

(٢) مائة وستون عامًا من التعليم فى مصر، وزراء التعليم وأبرز إنجازاتهم (١٨٣٧، ١٩٩٧)، إعداد د. عوض توفيق عوض، مراجعة د. نادية جمال الدين، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٠، ص٤٧٢.

(٣) المرجع السابق، ص٤٧٨.

كذلك قفزت الميزانيات المخصّصة للتعليم قفزات واضحة، من «أقلّ من مليار جنيه فى عام ١٩٨٠»[١]، إلى ٣,٥٩٢ مليار جنيه سنة ١٩٩١/٩٠، ثم إلى أكثر من ١٨ مليار جنيه سنة ٢٠٠١/٢٠٠٠[٢].. ذهب معظمها إلى المبانى المدرسية، التى بدأت تنتشر - وفق رسوم ونماذج موحّدة - فى مختلف أنحاء مصر، مع بداية العقد الأخير من القرن العشرين، حيث بلغ عدد ما بُنى من مدارس فى عام ١٩٩٣/٩٢ وحدها ١,٥٠٠ مدرسة، وهو عدد يفوق «كل حركة بناء مدرسى فى مصر طوال تاريخ التعليم الحديث ما يقرب من مائتى عام»[٣].. إضافة إلى استكمال النقص فى المدارس القائمة، وبذلك بلغ عدد المدارس فى مصر سنة ١٩٩٥ «نحو ٢٥٠٠٠ مدرسة، وكان أكثر من نصف هذه المدارس لا يصلح - بكل المقاييس - للحفاظ على الحدّ الأدنى للكرامة الإنسانية.. فالآلاف من المدارس ليس بها دورات مياه، وآلاف المدارس آيلة للسقوط، وآلاف المدارس دون نوافذ وأبواب»[٤].

وقد قُدِّر عدَد المدارس المطلوبة «حتى عام ٢٠٠٧ بعدد ٣٩٩٠٣ مدارس»، أُنشئ منها - حتى عام ٢٠٠٠م - «١٠٧٠٠ مدرسة للمراحل التعليمية المختلفة»[٥]، كما ارتفع عدد مدارس الفصل الواحد من ٣١٣ مدرسة سنة ١٩٩٣ - ١٩٩٤، إلى ٢٤٩٩ مدرسة عام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠»[٦].

وأما عن التعليم الجامعى والعالى، فقد «أُنشئت الجامعة الثانية عشرة، وهى جامعة جنوب الوادى، ومقرّها مدينة قنا، وتضم كليات جامعة أسيوط فى كل من سوهاج وقنا وأسوان (القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٩٤).. وأُنشئت أربع جامعات خاصة فى يوليو عام ١٩٩٦، وهى جامعة مصر الدولية، وجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة السادس من أكتوبر، وجامعة أكتوبر للآداب والعلوم الحديثة»[٧].. إضافة إلى عدد من الجامعات الأجنبية، التى لا علاقة لها بالتراب المصرى.

(١) المرجع السابق، ص٣٧١.
(٢) مبارك والتعليم، إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة (المرجع السابق)، ص١٥.
(٣) مشروع مبارك القومى، إنجازات التعليم فى ٤ أعوام، وزارة التربية والتعليم (جمهورية مصر العربية)، مطابع أكتوبر، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٥، ص٢٤٣.
(٤) المرجع السابق، ص١١٧.
(٥) مبارك والتعليم، إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة (المرجع الأسبق)، ص٩١.
(٦) المرجع السابق، ص٩١.
(٧) مائة وستون عامًا من التعليم فى مصر، وزراء التعليم وأبرز إنجازاتهم (١٨٣٧، ١٩٩٧) (مرجع سابق)، ص٥٤٩.

خلاصة وخاتمة:

بدأت مصر تضع أقدامها على طريق الحضارة الغربية المعاصرة منذ أكثر من «مائة وخمسين عامًا، كانت اليابان (وقتها) مجتمعًا إقطاعيًا متخلفًا.. بينما كانت» مصر «قد بدأت تعرف طريقها نحو التقدُّم والمعرفة ودولة العصر الحديث.. وكان الحاكم فيها آنذاك - محمد عليّ - قد فهم تمامًا شأن التربية، ووعى ما يمكن أن تقوم به، رفعًا لمجتمعها إلى الأمام، وخروجًا من ظلام الجهل والتخلُّف، إلى رحاب النور والازدهار.

عرف محمد عليّ هذا فى مصر منذ الثلاثينات من القرن التاسع عشر، فأرسل البعثات من أبناء مصر إلى بعض دول أوربا، التى كانت قد وضعت أقدامها على طريق العلم والمعرفة والتقدم، وخاصة فرنسا وألمانيا وإنجلترا»[1].

«وبعد نهضة مصر هذه بنحو أربعين عامًا، ظهر (فى اليابان) إمبراطور ذو فكر مستنير، وعزيمة قوية، قادر على هزّ شعبه بقوة، لإخراجه من سُباته، ولتوجيهه ناحية الإبداع والتقدُّم.. ذلك هو الإمبراطور (ميجى) (١٨٦٨-١٩١٢).. وكان من أول ما قام به (ميجى) هذا أن أرسل البعثات من أبناء اليابان إلى كل مكان ظن فيه علمًا وتقدُّما.. وكان من بين البلاد التى أرسل إليها بعثاته.. مصر، للوقوف على أسرار (تقدُّم) أبنائها»[2].

وفى الوقت الذى تقدمت فيه اليابان، التى سبقتها مصر على طريق التقدم، حتى لقد ابتعثت إليها بعضَ أبنائها لنقل سرّ نهضتها.. مثلما تقدم - بعدها - الاتحاد السوفيتىّ، ثم الصين.. ومثلما تقدمت الولايات المتحدة الأمريكية قبل هذه البلاد جميعًا.. انتكست النهضة المصرية، وذلك «لأن كلا منها سار فى طريق التقدم، مراعيًا - فى سيره - ظروفه الخاصة، وملامح شخصيته القومية.. بينما لم تستطع مصر تحقيق التقدم، لأنها ظلت - حتى اليوم - تتطلع إلى النماذج الموجودة فى البلاد المتقدمة»[3].

---

(١) إدوارد ر. بوشامب (مرجع سابق)، ص٧ (من مقدمة المترجم).

(٢) المرجع السابق، ص٩ (من مقدمة المترجم).

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٤٨٥.

ونتيجة لتطلُّع مصر الدائم إلى النماذج الموجودة فى البلاد المتقدمة منذ عهد محمد علىّ.. دخل التعليم فى مصر آفاق القرن الحادى والعشرين مُثقَلا بأوجاع الاستنزاف قرابة قرنين من الزمان، صار - بها - عبئًا على الحياة المصرية كلها، مثلما زاد عجزه عن إثبات جدواه أمام المجتمع، وعن تبرير ما يُنفَق عليه من مليارات الجنيهات كل عام - كما سبق.. وهو ما يمكن تلخيصه فيما يلى:

١- مركزية الإدارة التعليمية، وذلك رغم قانون الحكم المحلى الصادر سنة ١٩٦٠، والتعديلات التى أُدخلت عليه سنتى ١٩٦١ و ١٩٦٢، ثم التعديلات الأخيرة عليه سنة ١٩٧١، مع مجموعة قوانين إعادة تنظيم الدولة.. إذ لا تزال كل شئون التعليم فى مصر فى (قبضة) وزارة التربية والتعليم، تنفرد بإدارتها بقوّة وعُنف، رغم المجالس، سواء فى ذلك المجالس المحلية ومجالس التعليم المركزية، والمجالس الاستشارية، والمراكز البحثية.. فلا زالت (شخصية الوزير) المسئول عن التعليم هى الشخصية المركزية فى تحريك التعليم فى كل أنحاء البلاد، بدءًا من الأمور الإجرائية البسيطة، وانتهاءً بأمور السياسة العامة - المركزية.. ففى عام ١٩٨٧ - على سبيل المثال - صدر تقرير عنوانه (استراتيجية تطوير التعليم فى مصر)، «لم يرد فيه شيءٌ إطلاقًا يتعلق بالتعليم الابتدائى، من حيث المدة»، ثم إذا «بنا نفاجأ - فى عام ١٩٨٨ - بعد مرور عامٍ واحد - بهذا القانون الشهير، الذى اختصر مدة التعليم الابتدائى من ست سنوات إلى خمس سنوات.. كذلك لم يرد فى التقرير (استراتيجية تطوير التعليم فى مصر) شيء عن كليات التربية النوعية.. ومع ذلك لم يمرّ على صدور التقرير عام إلا وقد صدر قرار إنشاء كليات التربية النوعية فى مصر»[1].

٢- غياب فلسفة للتعليم منبثقة من البيئة المصرية، حيث تغيب البيئة المصرية - جغرافيًا وتاريخيًا - عن مناهج التعليم وقراراته، وذلك منذ عصر إسماعيل، الذى تولى الحكم سنة ١٨٦٣، والذى كان طموحه أن يجعل (مصر قطعة من أوربا).. إذ لا يزال هو الموجّه للتعليم حتى مطالع الألفية الثالثة، بحجّة أنه قد «أصبح البُعد الدولىّ أو

---

(١) د. سعيد إسماعيل: «سياسات التعليم فى مصر، بين الشفافية وتجفيف ينابيع المعلومات»، مؤتمر الإدارة التعليمية فى الوطن العربى فى عصر المعلومات، المؤتمر السنوى التاسع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعىّ بجامعة عين شمس، ٢٧ - ٢٩ يناير ٢٠٠١م، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠١، ص٤٢، ٤٣.

العالمىّ بُعـدًا أساسيًا فى حسـاب البشر، يؤثرون فيـه، ويتأثرون به»[١]، على حدّ تعبير الوزير الذى شـهدت الوزارة مطلع هذه الألفـية الثـالثة فى عـهده، وذلك بسبَب (ثورة المعلومـات). . فإن «ثورة المعلومات والتـكنولوجيا فى العـالَم، تفرض علينا أن نتـحرّك بسُرعة وفاعلية، لنلحق بركب هذه الثورة»[٢]، على حدّ تعبير وزير التربية المصرى، الذى كان على قمة الهرم الإدارى للتعليم المصرى وقت بزوغ الألفية الجديدة، ناسيًا أن اللحاق بركب الحضـارة لا يمكن مطلقًا أن يتمّ (بالقـفز) فـوق الواقع الثقافى للأمـة التى تريد أن تلحق بالركب. . رغم اقتناعه بأنه «لابد أن ترتبط المناهج بحاجات المجتمع»، «ويجب أن تنهض مناهجنا بمسـئولية تمكين أبنائنا من التـعامُل الذكىّ والكفُؤ مع المتطلبـات الحقيقـية والمتطورة للمـجتمـع». . و«لابد أن تكون المناهج عملَيـة، الممارسـةُ فيهـا هى الأصل، والتجـريبُ فيهـا هو الأساس»، و«لابد أن تكون المناهج مـرتبطة (بتكنولوجيا) العـصر، أكاديميًا وعمليًا، وبالواقع والمجتمع، وبحياة الناس اليومية، ومشاكلهم وآمالهم»[٣].

٣- **الازدواج التعلـيمى:** فلا زالت فى مـصر - منذ قـرنين من الزمان تقـريبًا - إدارتان للتعليم، إحداهمـا للتعليم الدينى، والثانية للتـعليم المدنى، دون ما منطق - فى القرن الحادى والعشرين - لمثل هذه الازدواجيـة، التى كان لها منطق أيام محمد علىّ. . رغم القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١، الذى كان هدفه هو أن يكون «نظامًا قديمًا وعصريًا فى الوقت نفسـه. . قـادرًا على أداء وظيفـته المزدوجـة، فى ميـدان الدراسات الدينـية الإسلامية، وفى مـيدان العلوم الحديثة»[٤]، وذلك بتعديل نظام الدراسـة فيه، بدءًا من المرحلة الابتـدائية، «بحيث يتـهيّـأ الطلاب - إلى جانب دراسـاتهم الدينية والعـربية - للحصول على الشهادات الإعدادية والثانوية بأنواعها المختلفة، لتتكافأ فُرَصُهم مع فُرَص غيرهم من التلاميذ فى مدارس الدولة»[٥].

---

(١) د. حسين كامل بهاء الدين: **الوطنية فى عالم بلا هوية «تحدّيات العولمة»** (مرجع سابق)، ص٤٥.

(٢) د. حسين كامل بهاء الدين: **التعليم والمستقبل** (مرجع سابق)، ص٢١.

(٣) د. حـسين كامل بهـاء الدين: **الوطنيـة فى عـالم بلا هـوية «تحـديـات العـولمة»** (مرجع سـابق)، ص١٢٠- ١٢٢.

(4) **Education in the United Arab Republic**, Documentation Centre for Education (United Arab Republic, Ministry of Education), Cairo, 1962, p. 20.

(٥) **تقرير عن تطوّر التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، فى العام الدراسى ١٩٦١/ ١٩٦٢**، مركز الوثائق والبحوث التربوية (الجمهورية العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم المركزية)، القاهرة، ص١١.

٤- غياب الدور الشعبى فى حركة التعليم وإدارته، مع أن محمد علىّ - عندما تولّى حُكم مصر - كان التعليم كله همّا شعبيًا أساسًا.. ومع أنه عندما أنشأ مدارسه الحديثة، كانت هذه المدارس محدودة العدد، محدودة التأثير فى الحياة المصرية تمامًا، حتى إن الجهود الإصلاحية للتعليم المصرى - بعد محمد علىّ - كانت كلها تفكر فى الارتقاء بهذا التعليم الشعبى أو القديم، وضَمِّه إلى منظومة التعليم الرسمى، كما رأينا عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية فى مصر تحت حكم خلفاء محمد علىّ)[1].

لقد كان الشعب فى مصر هو الذى يُدير تعليمه منذ دخل الإسلام أرض مصر سنة ١٩هـ (٦٤٠م)، شأنه فى ذلك شأن أى شعب دخل الإسلام أرضه، وذلك لارتباط التعليم بالقرآن وعلومه، ولارتباطه بالمسجد أول الأمر، ثم بالكُتّاب - بعد ذلك - إضافة إلى المسجد بطبيعة الحال.

ولقد زاد الدور الشعبى فى التعليم فى أواخر القرن العشرين، من خلال المدارس الخاصة، التى أقبل الناس عليها، لتجنيب أولادهم الخلَل الموجود فى المدارس العامة أو الحكومية.

٥- زيادة انتشار التعليم الأجنبى: وقد بدأ ظهور هذا التعليم الأجنبى - فى مصر الحديثة - فى فترة حكم سعيد تحديدًا، وفى فترة القلق التى تلت حُكم محمد علىّ وحُكم ابنه إبراهيم، ثم حكم عباس، الذى أغلق المدارس التى أُنشئت فى عهد محمد علىّ، ولكنه - فى الوقت ذاته - اهتمّ اهتمامًا واضحًا بنشر التعليم الأجنبى، مما يدلّ على أنه - كما كان عبّاس قبلَه - مجرد أداة لتنفيذ المخطط الأجنبى ضدّ مصر، على نحو ما رأينا عند الحديث عن عهد خلفاء محمد على[2].. ولكن الجهود الوطنية فى هذه الفترة - وفى فترة الاحتلال الإنجليزى لمصر - كانت جهودًا متميّزة، إذ ارتبطت محاربة التعليم الأجنبى بمكافحة الاستعمار الإنجليزى.. وهو ما زاد اتضاحًا بعد قيام الثورة، حيث تمّ تأميم كثير من هذه المدارس الأجنبية بعد العدوان الثلاثى على مصر سنة ١٩٥٦.. فلما قارَبَ القرن العشرون على الانتهاء، كان التوسّعُ فى إنشاء هذه المدارس، بشكل صار يهدّد لغتنا العربية وثقافتنا القومية، حيث «هذه اللغة الأجنبية قد طغت على لغتنا الأصلية، وخاصة فى مجال التعليم، دون ما حاجة ملحّة إلى

(١) ارجع إلى ص ٣١٠ وما بعدها من الكتاب.
(٢) ارجع إلى ص ٣١١ من الكتاب.

ذلك»[1] سوى أن «ثورة المعلومـات والتكنولوجيا فى العالَم تفرض علينـا أن نتَحَرَّك بسرعة وفاعلية، لنلحق بركب هذه الثورة»[2].

فهل إضعـاف اللغة العربية فى نظامنا التعليـمى هو الطريق للّحاق بركب هذه الثورة - ثورة المعلومات والتكنولوجيا - فى العالم؟!

٦- **عشوائية القرار التربوى:** فكل بلد من البلاد المتقدمة التى نَسْعَى لِلَّحاق بها، تتخذ لها سياسة تعليمية منبثقة من استراتيجية واضحة. . ولكن القرار التربوى فى مصر عشوائى، كما رأينا عند الحديث عن (مركزية الإدارة التعليمية) منذ قليل[3].

وأكبر دليل على عشوائية هذا القـرار التربوى، ما نراه يجرى على ساحة وزارة التربيـة والتعليم فى مصر، ومـا يصدر عن الوزارة من قرارات تتـصل بمسائل تربوية حسّاسة، كمسألة المناهج والمقرَّرات الدراسيـة، ومسألة الثانوية العامة، ومسألة الدروس الخصوصية، ومسألة لغة التعليم، ومسألة المدارس الخاصة أو المدارس الأجنبية، وغيرها وغيرها من المسائل التربوية البالغة الحساسية. . مما تتناوله الصحف المصرية جميعًا، بعد أن صارت التربية فى مصر همًّا قوميًّا كبيرًا، يصيب (الأمة) - فى حاضرها ومستقبلها - فى مَقْتَل.

إن «السياسة التعليميـة فى مصر لا تتَّصف بالاستقرار»[4]، مع أنها «جُزْء من السياسة العامة للدولة، كما أن فلسفة المجتمع وأيديولوچيته من الأُسس التى تستند إليها الفلسفة التعليمية»[5]. . بل إن الأمر وصل - بالفعل - إلى حدّ إرباك الأمة كلها، كما حدث بالنسبة للقـانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، الذى نصّ فى المادة الرابعة منه على أن تكون مدة الدراسة فى مرحلة التـعليم الأساسى ثمانى سنوات، بدءًا من العام الدراسىّ

---

(١) «لغة الحوار»، الجلسة السابعة من مؤتمر التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع مـركز تطـوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمـس، ٢٧، ٢٩ يناير ٢٠٠٠م، دار الفكر العربى، القاهرة ٢٠٠٠م، ص٣٩٥ (من محاضـرة الدكتور محمد الحملاوى).

(٢) د. حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل (مرجع سابق)، ص٢١.

(٣) ارجع إلى ص ٣٤٠ من الكتاب.

(٤) الدكتور أحمد إسماعيل حجىّ: التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، ص٣٢٢.

(٥) المرجع السابق، ص٣٣٢.

١٩٨٩/٨٨، بحيث تُقتَطع السنة التاسعة من «الحلقة الابتدائية»، «لتكون مدة الدراسة بها خمس سنوات»[1]، بعد أن كانت ستًا.. لتعود هذه السنة مرة ثانية.. فى مطالع الألفية الثالثة.

(١) الدكتور أحمد إسماعيل حجى: التربية المقارنة، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص١٥٥.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- أ. اليكسيف: **القانون الاقتصادى للرأسمالية الحديثة**، ترجمة إسماعيل عبدالرحمن، الطبعة الأولى، دار الفكر، القاهرة، ١٩٥٨.

٢- أ.ت. فلاندر: «التدريب المهنى: هل تكون له نظُم، أم يظل (تروسًا) فى الإدارة الاقتصادية؟»، ترجمة أحمد خاكى، **مستقبل التربية**، تصدُر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو، العدد السابع، السنة الثانية، القاهرة، يوليو سنة ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة).

٣- الدكتور أ.ل. كاندل: «التعليم الأولى - مقدمة»، ترجمة الأستاذ وديع الضبع، الفصل الثالث من: **نظام التربية فى أميركا**، مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥.

٤- الدكتور أ.ل. كاندل: «التعليم العالى - مقدمة»، ترجمة الأستاذ حبيب إسكندر، والأستاذ ميشيل عبد الأحد، الفصل الخامس من: **نظام التربية فى أميركا** (المرجع السابق).

٥- الدكتور أ.ل. كاندل: «تربية المعلمين - مقدمة»، ترجمة الأستاذ عبد العزيز أحمد، الفصل السادس من: **نظام التربية فى أميركا** (المرجعان السابقان).

٦- الدكتور إبراهيم أحمد العدوى: «السفراء العرب إلى أوربا فى العصور الوسطى»، **المجلة**، العدد الثانى والثلاثون، القاهرة، محرم ١٣٧٩، أغسطس ١٩٥٩.

٧- القمّص إبراهيم جَبرة: **المولود من الآب**، رقم (١) من المكتبة اللاهوتية، مكتبة المحبة بالقاهرة، ١٩٧٥.

٨- القمّص إبراهيم جّبرة: **المولود من العذراء**، رقم (٢) من المكتبة اللاهوتية، مكتبة المحبة بالقاهرة، ١٩٧٥.

٩- إبراهيم خليل أحمد: **محمد، فى التوراة والإنجيل والقرآن**، الطبعة الثالثة، مكتبة الوعى العربى، القاهرة (بدون تاريخ).

١٠- الدكتور إبراهيم سلامة: «مرونة الفكر العربى تتضمّن التوازُن والتلاؤم بين القديم والحديث»، **الرائد**، مجلة المعلمين، عدد ممتاز عن مؤتمر المعلمين العرب، الإسكندرية، ١٩٥٦.

١١- الإيغومانس إبراهيم لوقا: **المسيحية فى الإسلام**، الطبعة الأولى، مطبعة النيل المسيحية، القاهرة، يوليو ١٩٣٨.

١٢- أبو الأعلى المودودى: **المصطلحات الأربعة فى القرآن: الإله - الرب - العبادة - الدين**، دار التراث العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٥.

١٣- أبو الحسن الندوى: **ماذا خسر العالَم بانحطاط المسلمين**، الطبعة العاشرة، مطابع على بن على، الدوحة (قطر)، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.

١٤- أبو الحسن الندوى: **نحو التربية الإسلامية الحرة، فى الحكومات والبلاد الإسلامية**، الطبعة الثالثة، المختار الإسلامى للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٧٦م.

١٥- الدكتور أبو الفتوح رضوان: «البُعد عن الحياة، مشكلة التعليم الثانوى»، **الرائد**، مجلة المعلمين، السنة السادسة، العدد الثالث، القاهرة، نوفمبر ١٩٦٠.

١٦- الدكتور أبو الفتوح رضوان: «أمجادنا التاريخية، ومكانتها فى مناهجنا الدراسية»، **الرائد**، مجلة المعلمين، عدد ممتاز عن مؤتمر المعلمين العرب، الإسكندرية، ١٩٥٦.

١٧- الدكتور أبو الفتوح رضوان: «على مبارك، تلميذًا ومربيًا»، **الرائد**، مجلة المعلمين، السنة الثالثة، العدد التاسع، القاهرة، مايو ١٩٥٨.

١٨- أبو خلدون ساطع الحصرى: **حولية الثقافة العربية**، السنة الأولى، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، القاهرة، ١٩٤٩.

١٩- أبو خلدون ساطع الحصرى: **حولية الثقافة العربية**، السنة الثانية، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، القاهرة، ١٩٥٠/١٩٥١.

٢٠- أبو خلدون ساطع الصحرى: **حولية الثقافة العربية**، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، الحولية الخامسة، عن الأعوام الدراسية: ١٩٥٣ - ١٩٥٤، ١٩٥٤ - ١٩٥٥، ١٩٥٥ - ١٩٥٦، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٧.

٢١- الدكتور إحسان عبّاس: «النموذج الإسلامى للتربية»، **التربية العربية الإسلامية: المؤسّسات والممارسات**، الجزء الرابع، المجمَع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسّسة آل البيت، عمّان، ١٩٩٠.

٢٢- الدكتور أحمد إسماعيل حِجّى: **التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

٢٣- الدكتور أحمد إسماعيل حِجّى: **التربية المقارنة**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠.

٢٤- أحمد أمين: «الإنسانية والقومية»، **فيض الخاطر**، الجزء الثالث، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٨.

٢٥- أحمد أمين: «الشيخ رفاعة الطهطاوى، مؤسّس النهضة العلمية الحديثة»، **فيض الخاطر**، الجزء الخامس، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤.

٢٦- أحمد أمين بك: **المهدى والمهدوية**، رقم (١٠٣) من سلسلة (اقرأ)، دار المعارف بمصر، القاهرة، أغسطس ١٩٥١.

٢٧- أحمد أمين: «الوحدة والتعدّد»، **فيض الخاطر**، الجزء الثانى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٠.

٢٨- أحمد أمين: «زُعمَاء الإصلاح الإسلامى فى العصر الحديث»، **فيض الخاطر**، الجزء الخامس، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤.

٢٩- أحمد أمين: **ضُحى الإسلام**، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٣.

٣٠- أحمد أمين: **ضُحى الإسلام**، الجزء الثانى، الطبعة الثانية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥.

٣١- أحمد أمين: **ظُهر الإسلام**، الجزء الأول، الطبعة الثانية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٦.

٣٢- أحمد أمين: **فَجر الإسلام**، الجزء الأول (فى الحياة العقلية)، الطبعة الثالثة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥.

٣٣- الدكتور أحمد حسَن عبيد: «تعليم الكبار عبرَ العصور»، **علم تعليم الكبار**، الجزء الأول، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ١٩٧٦.

٣٤- الدكتور أحمد حسن عبيد: «حول إجراءات محو الأمية بالبلاد العربية»، **مؤتمر بغداد لمحو الأمية الإلزامى**، ٨ - ١٥ آيار ١٩٧٦، التقرير النهائى والتوصيات، ومجموعة البحوث والدراسات الميدانية، الجمهورية العراقية، وزارة التربية، المديرية العامة للتخطيط التربوى (قسم التخطيط)، بغداد، العدد ٧٦-١١٩-١٩٧٦.

٣٥- الدكتور أحمد حسَن عبيد: «فلسفة التعليم الإلزامى وتنظيمه»، **تعليم الجماهير**، مجلة متخصّصة، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، المجلد الأول، السنة الأولى، العدد الأول، القاهرة، سبتمبر ١٩٧٤.

٣٦- دكتور أحمد حسَن عبيد: **فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦.

٣٧- الدكتور أحمد حسَن عبيد: «فى فلسفة التعليم الثانوى وتنظيمه (عرض مقارَن)»، مستّلة من: **مجلة الجامعة المستنصرية**، العدد الثالث، بغداد، ١٩٧١ - ١٩٧٢.

٣٨- الدكتور أحمد سويلم العمرى: **بحوث فى المجتمع العربى (دراسات سياسية)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠.

٣٩- الدكتور أحمد عزّت عبد الكريم: «العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر»، **دراسات تاريخية، فى النهضة العربية الحديثة**، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٤٠- الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر، من نهاية حُكم محمد علىّ، إلى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨-١٨٨٢)**، الجزء الأول، عصر عباس الأول وسعيد (١٨٤٨-١٨٦٣)، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٤٥.

٤١- الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر، من نهاية حُكم محمد علىّ، إلى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨-١٨٨٢)**، الجزء الثانى، عصر إسماعيل، والسنوات المتصلة به من حُكم توفيق (١٨٦٣-١٨٨٢)، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٤٥.

٤٢- الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر، من نهاية حُكم محمد علىّ، إلى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨-١٨٨٢)**، الجزء الثالث، ملحقات بأهمّ الوثائق واللوائح التعليمية، ومراجع البحث، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٤٥.

٤٣- الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «مصر»، **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة**، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٤٤- أحمد عطية: **القاموس السياسى**، الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٨.

٤٥- دكتور أحمد كمال أحمد: **تنظيم المجتمع، مبادئ وأسس ونظريات**، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، ١٩٧٠.

٤٦- أحمد نجيب الهلالى: **تقرير عن إصلاح التعليم فى مصر**، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩٥٠.

٤٧- «إخوان الصفا»، **دائرة سفير للمعارف الإسلامية**، العددان التاسع والعاشر، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٠.

٤٨- آدم كيرل: **استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى**، ترجمة سامى الجمّال، مراجعة د. عبدالعزيز القوصى، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة (بدون تاريخ).

٤٩- إدوارد ر. بوشامب: **التربية فى اليابان المعاصرة**، قام بالترجمة والتعليق الدكتور محمد عبد الحليم مرسى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.

٥٠- أديب ديمترى: «منهج وتطبيقه فى التعليم»، **الكاتب**، مجلة المثقّفين العرَب، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١.

٥١- آرثر تيدمان: **اليابان الحديثة**، ترجمة وديع سعيد، مراجعة علىّ رفاعة الأنصارى، رقم (٢٢٢) من (الألف كتاب)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٥٢- أرنولد توينبى: **الحرب والمدَنية**، ترجمه أحمد محمود سليمان، راجعه الدكتور محمد أنيس، رقم (٥٠٧) من (الألف كتاب)، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٤.

٥٣- الدكتور إسماعيل صبرى عبد الله: «القراءة والعلم»، **لماذا نقرأ؟**، لطائفة من المفكرين، دار المعارف بمصر، القاهرة (بدون تاريخ).

٥٤- إسماعيل محمود القبانى: **دراسات فى تنظيم التعليم بمصر**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨.

٥٥- إسماعيل محمود القبانى: **سياسة التعليم فى مصر**، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤.

٥٦- **الإعلان الدستورى، الصادر فى ٢٣ مارس ١٩٦٤** (المعمول به من ٢٥ مارس ١٩٦٤)، القاهرة (بدون تاريخ).

٥٧- **الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده**، جمعها وحقّقها وقدّم لها محمد عمارة، الجزء الثانى، الكتابات الاجتماعية، الطبعة الأولى، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢.

٥٨- **الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده**، جمعها وحقّقها وقدّم لها محمد عمارة، الجزء الثالث، الإصلاح الفكرى والتربوى والإلهيات، الطبعة الأولى، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢.

٥٩- البناء العصرى للدولة، وهجرة الموهوبين، وزارة التعليم العالى، الإدارة العامة للنشاط الثقافى والعلمى الدولىّ، رقم (٣٧)، القاهرة (بدون تاريخ).

٦٠- البنك الدولى: التقرير السنوى ٢٠٠٠، الاستعراض السنوى ومُوجَز المعلومات الماليّة، البنك الدولى، مطابع الأهرام التجارية، قليوب (مصر)، ٢٠٠٠م.

٦١- البنك الدولى: تقرير عن التنمية فى العالَم، ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ - شَنّ هجوم على الفقر ، مركز الأهرام للترجمة والنشر، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ٢٠٠١م.

٦٢- البنك الدولى للإنشاء والتعمير: تقرير عن التنمية فى العالَم ١٩٩٦، من الخطّة إلى السوق، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، الطبعة الأولى، مؤسّسة الأهرام، القاهرة، حزيران/ يونية ١٩٩٦.

٦٣- الخليل النحوى: «المحَاضِر الشنقيطية ودورها فى نشر العلم والجهاد»، التربية العربية الإسلامية: المؤسّسات والممارسات، الجزء الرابع، المجَمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسّسة آل البيت، عمّان، ١٩٩٠.

٦٤- دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل: المناهج، الطبعة الثالثة، دار العلوم للطباعة، القاهرة، ١٩٧٢.

٦٥- الدومييلى: العِلم عند العرَب، وأثرُه فى تطوُّر العلم العالمى، نقله إلى العربية الدكتور عبد الحليم النجار والدكتور محمد يوسف موسى، قام بمراجعته على الأصل الفرنسى الدكتور حسين فوزى، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، الطبعة الأولى، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٢.

٦٦- السكّان والسياسات الدولية، إشراف فيليب هوسر، ترجمة الدكتور خليل حسن خليل، مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٣.

٦٧- السيد محمود أبو الفيض المنوفى: أصالة العلم، وانحراف العلماء، رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعِلم)، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٦٩.

٦٨- الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «يونسكو»: **معجم العلوم الاجتماعية**، إعداد نُخبة من الأساتذة المصريين والعرَب المتخصّصين، تصدير ومراجعة الدكتور إبراهيم مدكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥.

٦٩- العهد الجديد.

٧٠- آلفن توفلر: **تحوُّل السلطة، بين العنف والثروة والمعرفة**، تعريب ومراجعة د. فتحى بن شتوان ونبيل عثمان، الطبعة الأُولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة (ليبيا)، ١٩٩٢.

٧١- آلفن توفلر: **حضارة الموجة الثالثة**، ترجمة عصام الشيخ قاسم، الطبعة الأُولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، دار الكُتُب الوطنية، بنغازى، ١٩٩٠.

٧٢- **الموسوعة السياسية**، إشراف د. عبد الوهاب الكيالى، وكامل زهيرى، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٤.

٧٣- إميل بربيه: **اتجاهات الفلسفة المعاصرة** ، ترجمه د. محمود قاسم، راجعه د. محمد القصاص، رقم (١٠) من (الألف كتاب)، دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦.

٧٤- الدكتور إميل فهمى: **التعليم فى مصر**، رقم (٦) من (المكتبة التربوية)، إشراف وتقديم د. محمد لبيب النجيحى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٥.

٧٥- أمين سامى باشا: **التعليم فى مصر، فى سنتى ١٩١٤، ١٩١٥**، مطبعة المعارف بشارع الفجّالة بمصر، القاهرة، ١٩١٧.

٧٦- أوليغ بيسارچيفسكى: **لمحة عن العلم السوفيتّى**، دار الطبع والنشر باللغات الأجنبية، موسكو (بدون تاريخ).

٧٧- برتران بادى: **الدولتان، السلطة والمجتمع فى الغرب وفى بلاد الإسلام**، ترجمة لطيف فرج، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة/ باريس، ١٩٩٢.

٧٨- برتراند راسل: **النظرة العلمية** ، تعريب عثمان نويه، مراجعة الدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن، الجامعة العربية (الإدارة الثقافية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٧٩- بطرس البستانى: **كتاب دائرة المعارف**، المجلد الحادى عشر، مطبعة الهلال بمصر، القاهرة، ١٩٠٠.

٨٠- دكتور بهى الدين زيان: **الغزالى، ولمحات عن الحياة الفكرية الإسلامية**، الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر فى الشرق والغرب)، مكتبة نهضة مصر بالفجالة، القاهرة، أغسطس ١٩٥٨.

٨١- الدكتور بول إليكر: «التعليم الثانوى»، ترجمة الأستاذ رزق جرجس، الفصل الرابع من: **نظام التربية فى أميركا**، مجلة التربية الحديثة، بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية، القاهرة، ١٩٤٥.

٨٢- **بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء فى مجلس الأمة سنة ١٩٥٧**، المجلد الأول، مصلحة الاستعلامات، المطبعة الأميرية بالقاهرة، ١٩٥٧.

٨٣- بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء فى مجلس الأمة سنة ١٩٥٧، المجلد الثانى، مصلحة الاستعلامات، المطبعة الأميرية بالقاهرة، ١٩٥٧.

٨٤- بيتر م. بلاو: **البيروقراطية فى المجتمع الحديث**، ترجمة إسماعيل الناظر ومعد كيالى، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦١.

٨٥- **تاريخ البشرية**، المجلد السادس (القرن العشرون)، التطوُّر العلمى والثقافى، الجزء الثانى (تطوّر المجتمعات)، إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه، د. راشد البراوى، محمد على أبو درة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧١.

٨٦- **تاريخ البشرية**، المجلد السادس (القرن العشرون)، التطوُّر العلمى والثقافى، الجزء الثانى، ٢ (صورة الذات وتطلُّعات شعوب العالم)، إعداد اللجنة الدولية، بإشراف منظمة اليونسكو، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه، د. راشد البراوى، محمد على أبو درة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢.

٨٧- **تدريب الموظفين العلميين والفنيين**، خطاب افتتاحى، ألقاه مستر رينيه ماهو Mr. Rané Mahau، المدير العام لمنظمة اليونسكو، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا، لصالح الأقاليم

والبلـــدان النامـية، التـابع لمنظمـــة الأمم المتـحدة، جينيـف، الثامن من فـبراير ١٩٦٣.

٨٨- تشنج تشيوان: **اقتصاديات الصين الشعبية**، ١٩٦٤ (بدون ناشر ولا تاريخ).

٨٩- **تقـرير التنميـة البـشرية لعـام ١٩٩٥**، برنامج الأمم المتحـدة الإنمائى، دار العالَم العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٥.

٩٠- **تقرير التنميـة البشرية لعام ١٩٩٦**، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، مطبعـة جامعة أكسفورد، نيويورك، ١٩٩٦.

٩١- **تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر، مـرفوع إلى حضرة صاحب المعالى وزير المعارف العمومية، من المسترمان**، المطبعة الأميرية بالقاهرة، ١٩٣١.

٩٢- **تقرير عن تطوُّر التربيـة والتعليم فى الجمهورية العربية المـتحدة، فى العام الدراسى ١٩٦١/ ١٩٦٢**، مركـز الوثائق والبحوث التـربوية (الجمهـورية العربية المتـحدة، وزارة التربية والتعليم المركزية)، القاهرة (بدون تاريخ).

٩٣- ثيا وريتشار برجير: **من الحجارة إلى ناطحات السحـاب (قصة العمارة)**، ترجمة المهندس محمد توفيق محمود، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٢.

٩٤- ج. سنجلتون: **المدرسة اليـابانية**، ترجمة الدكـتور محمد قـدرى لُطفى وآخرين، عالَم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢.

٩٥- ج.ف. نيللر: **فى فلسفـة التربية**، ترجمة الدكـتور محمد منيـر مرسى وآخَرين، عالم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٢.

٩٦- **جمهـورية أفلاطون**، ترجمة ودراسـة الدكتور فؤاد زكريا، راجـعها على الأصل اليونانى الدكـتور محـمد سليم سالم، الهـيئة المصـرية العامة للكتـاب، القاهرة، ١٩٧٤.

٩٧- چورچ سول: **المذاهب الاقتصادية الكبرى**، ترجمة وتقديم راشد البراوى، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٢.

٩٨- چورچ كاونتس: **التـعليم فى الاتحاد السـوفيـتى**، ترجمـة محمد بدران، مكـتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٩٩- الدكتور جورج نورتون: «النظام والإدارة»، ترجمة مجلة التربية الحديثة، الفصل الأول من: **نظام التربية فى أميركا**، مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥.

١٠٠- جوزيف سبنجلر: «السكان كعامل في التنمية الاقتصادية»، الفصل الثامن من: **السكان والسياسات الدولية**، إشراف فيليب هوسر، ترجمة الدكتور خليل حسن خليل، مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٣.

١٠١- چون ديوى: **الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى**، ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى، مؤسّسة الخانجى بالقاهرة، ١٩٦٣.

١٠٢- چون ديوى، وإيفلين ديوى: **مدارس المستقبل**، ترجمة عبد الفتاح المنياوى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

١٠٣- چون سومرفيل: «المادّية الجدَلية»، **فلسفة القرن العشرين**، مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة، نشرها داجوبرت د. رونز، ترجمه عثمان نويه، راجعه الدكتور زكى نجيب محمود، رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب)، مؤسسة سجلّ العرب، القاهرة، ١٩٦٣.

١٠٤- الدكتور حسام السامرائى: «المدرسة، مع التركيز على النظاميات»، **التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات**، الجزء الثانى، المجمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت، عمّان، ١٩٨٩.

١٠٥- الدكتور حسن حُسنى أبو السعود: «النظائر المشعّة فى خدمة الصناعة»، **الذرة فى خدمة السلام**، مجموعة المحاضرات التى أُلقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين، للمجمَع المصرى للثقافة العلمية، الذى عُقد فى المدة من ٣١ مارس، إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦، رقم (٢٧) من (الألف كتاب)، مكتبة مصر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٠٦- الدكتور حسن ظاظا: **الفكر الدينى الإسرائيلى: أطواره ومذاهبه**، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧١.

١٠٧- د. حسن على حسن، ود. عبد الرحمن سالم: **العصر العبّاسى فى العراق والمشرق (١٣٢/٦٥٦هـ)**، الكتاب الثالث من (موسوعة سفير للتاريخ الإسلامى)، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٦م.

١٠٨- دكتور حسين كامل بهاء الدين: **التعليم والمستقبل**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧م.

١٠٩- د. حسين كامل بهاء الدين: **الوطنية فى عالم بلا هويّة «تحدّيات العولمة»**، دار المعارف، القاهرة، يناير ٢٠٠٠م.

١١٠- حكمت عبد الله البزّاز: **التربية الاشتراكية**، رقم (١٠٤) من سلسلة (الكتب الحديثة)، منشورات وزارة الإعلام، الجمهورية العراقية، بغداد، ١٩٧٦.

١١١- حكمت عبد الله البزاز: «انطباعات على التعليم فى الصين»، **المعلم الجديد**، مجلّة تربوية ثقافية، تصدرها وزارة التربية (فى العراق)، الجزء الأول، المجلد ٣٨، بغداد، جزيران ١٩٧٦.

١١٢- حليم سيد أروس: «الشيخ محمد عبده»، **الرائد**، مجلة المعلمين، السنة السابعة، العدد الثانى، القاهرة، ديسمبر ١٩٦١.

١١٣- حمدى مصطفى حرب: **التربية والتكنولوچيا فى معركة التصنيع**، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١.

١١٤- حنا الفاخورى: **ابن المقفع**، رقم (٢) من سلسلة (نوابغ الفكر العربى)، دار المعارف بمصر، القاهرة (بدون تاريخ).

١١٥- الدكتورة حياة نصار الحجّى: «التعليم فى مصر زمن المماليك»، **التربية العربية الإسلامية: المؤسسات والممارسات**، الجزء الثالث، المجمّع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسّسة آل البيت، عمّان، ١٩٩٠.

١١٦- خالد محمد خالد: **أبناء الرسول فى كربلاء**، الطبعة الأولى، دار ومطابع الشعب، القاهرة، يونيه ١٩٦٨.

١١٧- خليل طاهر: **الأديان والإنسان، منذ مهبط آدم حتى: اليهودية - المسيحية - الإسلام**، قدم له وراجعه فضيلة الإمام الأكبر الشيخ عبد الحليم محمود، دار الفكر والفن، القاهرة، ١٩٧٦.

١١٨- د. م. تيرنر: **الكشف العلمى**، ترجمة أحمد محمد سليمان، مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى، العدد (٥) من (العلم للجميع)، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

١١٩- **دستور جمهورية مصر**، ١٩٥٦.

١٢٠- ر. هـ. بك: **التاريخ الاجتماعى للتربية**، ترجمة الدكتور محمد لبيب النجيحى وآخرين، رقم (٢) من (المكتبة التربوية)، إشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيحى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣.

١٢١- رالف ت. فلوولنج: «الفلسفة الشخصانية»، **فلسفة القرن العشرين**، مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة، نشرها داجوربرت د. رونز، ترجمه عثمان نويه، راجعه الدكتور زكى نجيب محمود، رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب)، مؤسّسة سجلّ العرب، القاهرة، ١٩٦٢.

١٢٢- **رحلة ابن بطوطة، المسماة (تُحفة النظار، فى غرائب الأمصار، وعجائب الأسفار)**، الجزء الأول، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٣٨٦هـ/١٩٦٧م.

١٢٣- **رحلة ابن جبير**، دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م.

١٢٤- دكتور رءوف سلامة موسى: **فى أزمة العلم والجامعات**، دار ومطابع المستقبل، القاهرة (بدون تاريخ).

١٢٥- رينيه ديكارت: **مقال عن المنهج**، ترجمة محمود محمد الخضيرى، الطبعة الثانية، راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى، من (روائع الفكر الإنسانى)، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م.

١٢٦- ستيفن فنسنت بنيه: **أمريكا**، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد، مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٤٥م.

١٢٧- **سرّ التجسّد**، محاضرات وندوات للشباب الجامعى، رقم (١٧) من مطبوعات (مكتبة المحبة)، إعداد كنيسة رئيس الملائكة ميخائيل بالظاهر، مكتبة المحبة، القاهرة (بدون تاريخ).

١٢٨- دكتور سعد مرسى أحمد: **تطوّر الفكر التربوى**، عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٠.

١٢٩- دكتور سعد مرسى أحمد ودكتور سعيد إسماعيل على: **تاريخ التربية والتعليم**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢.

١٣٠- د. سعيد إسماعيل علىّ: «سياسات التعليم فى مصر، بين الشفافية وتجفيف ينابيع المعلومات»، **مؤتمر الإدارة التعليمية فى الوطن العربى فى عصر المعلومات**، المؤتمر السنوى التاسع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الأعلى بجامعة عين شمس، ٢٧-٢٩ يناير ٢٠٠١م، دار الفكرى العربى، القاهرة، ٢٠٠١؟

١٣١- د. سعيد عبد الفتاح عاشور: **المدنيّة الإسلامية، وأثرها فى الحضارة الأوربية**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣.

١٣٢- سليمان نسيم: **تاريخ التربية القبطية**، بإشراف دكتور أبو الفتوح رضوان، تقديم دكتور باهور لبيب، دار الكرنك للنشر والطبع والتوزيع، القاهرة، ١٩٦٣.

١٣٣- «سياسة التعليم فى الصين الشعبية، خطاب السيد وزير التربية والتعليم لجمهورية الصين الشعبية فى كلية التربية جامعة عين شمس، يوم السبت ١١ من إبريل ١٩٦٤»، **صحيفة التربية**، تُصدِرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، السنة السادسة عشر، العدد الرابع، القاهرة، مايو ١٩٦٤م.

١٣٤- د. سيّد إبراهيم الجيّار: **دراسات فى تاريخ الفكر التربوى**، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٧.

١٣٥- سيّد قُطب: **العدالة الاجتماعية فى الإسلام**، الطبعة الثالثة، مطبعة دار الكتاب العربى، القاهرة، ١٩٥٢.

١٣٦- سيّد قُطب: **نحو مجتمع إسلامى**، الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.

١٣٧- صالح عبد العزيز: **تطوُّر النظَرية التربوية**، الطبعة الثانـية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٤م.

١٣٨- صالح عبـد العزيز، وعبد العزيز عبـد المجيد: **التربوية وطرُق التدريس**، الجزء الأول، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٦.

١٣٩- **صحيح البخارى**، لأبى عبد الله محمد بن إسـماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردزبه البـخـارى الجعـفى، الجـزء الأول، دار ومطابع الشـعب، القـاهرة (بدون تاريخ).

١٤٠- **صـورة القـرار الصـادر من نظارة المعـارف، بتـاريخ ٢١ يوليـة سنة ١٩٠١، نمرة ٨٤٢**، بخصـوص المصروفـات المدرسية عـلى المدارس الابتدائية، نـظارة المعارف العموميـة، القاهرة، قلم السجلات، منشور عمومى لجـميع فروع النظارة، بتاريخ ٢٣ يولية سنة ١٩٠١، نمرة ٦٥٢ (عدا المدارس الحرّة).

١٤١- د. طه الحاجرى: **بشار بن برد**، رقم (٨) من (نوابغ الفِكر العربى)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٣.

١٤٢- طه النمر: **تمويل التعليم وتكلفته فى المراحل المختلفة**، معهد التخطيط القومى، مذكرة رقم (١٢٢)، القاهرة ٣١/١٢/١٩٦١.

١٤٣- طه حسين: **مستقبل الثقافة فى مصر**، مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر، القاهرة، ١٩٣٨.

١٤٤- الدكتورة عائشة عـبد الرحمن (بنت الشاطئ): **القرآن وقضـايا الإنسان**، الطبعة الأُولَى، دار العِلم للملايين، بيروت، ١٩٧٢.

١٤٥- عبّـاس محـمود العـقاد: **الإنسان فى الـقرآن الكريم**، دار الإسلام، القـاهرة، ١٩٧٣.

١٤٦- عبّـاس محـمود العـقاد: **التـفكيـر فريضـة إسـلاميـة**، الطبعـة الأولى (المؤتمر الإسلامى)، دار القلم، القاهرة (بدون تاريخ).

١٤٧- عباس محـمود العقاد: **الشيخ الرئيس ابن سينا**، الطبعة الثانية، رقم (٤٦) من سلسلة (اقرأ)، دار المعارف بمصر، القاهرة ١٩٦٧.

١٤٨- عباس محمود العقاد: **الشيوعية والإنسان**، الطبعة الثانية، دار الاعتصام بالقاهرة ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

١٤٩- عباس محمود العقاد: **حياة المسيح، فى التاريخ، وكشوف العصر الحديث**، رقم (٢٠٢) من (كتاب الهلال)، القاهرة، يناير ١٩٦٨.

١٥٠- عباس محمود العقاد: **عبقرية عمر**، طبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٨.

١٥١- عبّاس محمود العقاد: **ما يُقال عن الإسلام**، دار الهلال، القاهرة، ١٩٧٠.

١٥٢- عبّاس محمود العقاد: **محمد عبده**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م.

١٥٣- د. عبد الجليل عبد المهدىّ: «المؤسّسات التعليمية والثقافية فى بلاد الشام فى العصرين الأيُّوبى والمملوكىّ»، **التربية العربية الإسلامية: المؤسّسات والممارسات**، الجزء الثانى، المجمَع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسّسة آل البيت، عمّان، ١٩٨٩.

١٥٤- عبد الحليم سالم: **التعليم فى مصر**، وزارة المعارف العمومية، المراقبة العامة للثقافة، إدارة التعاون الثقافى، القاهرة ١٨/٨/١٩٤١ (تحت رقم ١٠٣٥ - تعليم، بمكتبة وزارة التربية والتعليم).

١٥٥- د. عبد الحميد أحمد أمين: **الطاقة الذرية، ماضيها وحاضرها ومستقبلها**، رقم (٦) من (الألف كتاب)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٦.

١٥٦- د. عبد الدايم أبو العطا البقرى الأنصارى: **أهداف الفلسفة الإسلامية، نشأتها وتطوّرها**، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٤٨.

١٥٧- عبد الرحمن الرافعى: **تاريخ الحركة القومية وتطوّر نظام الحكم فى مصر**، الجزء الأول، الطبعة الرابعة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٥.

١٥٨- عبد الرحمن الرافعى: **تاريخ الحركة القومية وتطوّر نظام الحكم فى مصر**، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨.

١٥٩- عبد الرحمن الرافعى: **ثورة ١٩١٩، تاريخ مصر القومى من سنة ١٩١٤ إلى سنة ١٩٢١**، الجزء الأول، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٥.

١٦٠- عبد الرحمن الرافعى: **ثورة ١٩١٩، تاريخ مصر القومى من سنة ١٩١٤ إلى سنة ١٩٢١**، الجزء الثانى، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٥.

١٦١- عبد الرحمن الرافعى: **ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢، تاريخنا القومى فى سبع سنوات (١٩٥٢-١٩٥٩)**، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٩.

١٦٢- عبد الرحمن الرافعى بك: **عصر إسماعيل**، الجزء الأول، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٤٨.

١٦٣- عبد الرحمن الرافعى بك: **عصر محمد على**، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥١.

١٦٤- عبد الرحمن الكواكبى: «كتاب طبائع الاستبداد، ومصارع الاستعباد»، من كتاب: **الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى، مع دراسة عن حياته وآثاره**، بقلم محمد عمارة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠.

١٦٥- العلامة عبد الرحمن بن خلدون: **المقدمة، من كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبَر، فى أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر**، المطبعة الشرفية، القاهرة، ١٣٢٧هـ.

١٦٦- د. عبد الشافى محمد عبد اللطيف: **عصر النبوّة والخلافة الراشدة**، الكتاب الأول من (موسوعة سفير للتاريخ الإسلامى، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٦.

١٦٧- د. عبد الشافى محمد عبد اللطيف: **العصر الأموى (٤٠-١٣٢هـ)**، الكتاب الثانى من (موسوعة سفير للتاريخ الإسلامى)، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٦.

١٦٨- عبد العزيز الدورى: «المدخل التاريخى»، الباب الأول من: **كتاب الفكر التربوى العربى الإسلامى: الأصول والمبادئ**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧.

١٦٩- دكتور عبد العزيز القوصى: **دراسة تحليلية عن التطوّر التربوى فى الأقطار العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٧٧.

١٧٠- الدكتور عبد العـزيز محمد الشنّاوى: **دراسات فى تاريخ أوربا فى القرن التاسع عشر**، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٤.

١٧١- د. عبد العـزيز الجلال: **تربية اليُسر وتَخلُّف التنمية، مدخل إلى دراسة النظام التربوى فى أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط**، رقم (٩١) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شوال ١٤٠٥هـ - يوليو (تموز) ١٩٨٥.

١٧٢- دكتور عبـد الغنى عبود: **الإسلام والكون**، الكتاب الثالث من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٧.

١٧٣- دكتور عبـد الغنى عبود: **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٦.

١٧٤- دكتور عبـد الغنى عبود: **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٨.

١٧٥- دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللانظام**، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.

١٧٦- دكتور عبـد الغنى عبود (تحرير): **التربية والتعدّدية الثقافية فى الألفية الثالثة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

١٧٧- دكتور عبـد الغنى عبود: **التربية ومشكلات المجتمع**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٢.

١٧٨- دكتور عبد الغنى عبود: **العقيدة الإسلامية، والأيديولوچيات المعاصرة**، الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٦.

١٧٩- دكتـور عبد الغنى عـبود: **الله والإنسان المعاصر**، الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٧.

١٨٠- دكتور عبد الغنى عبود: **المسيح والمسيحية والإسلام**، الكتاب الرابع عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، يناير ١٩٨٤.

١٨١- دكتور عبد الغنى عبود: **اليهود واليهودية والإسلام**، الكتاب الرابع عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، أكتوبر ١٩٨٢.

١٨٢- دكتور عبد الغنى عبود: **دراسة مقارنة لتاريخ التربية**، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٨.

١٨٣- دكتور عبد الغنى عبود وآخرون: **التربية المقارنة والألفية الثالثة، الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد**، رقم (١٣) من سلسلة (المراجع فى التربية وعلم النفس)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

١٨٤- دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

١٨٥- دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الثانى، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩١.

١٨٦- عبد الفتاح الديدى: **فلسفة هيجل**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٠.

١٨٧- عبد الكريم الخطيب: **الله .. والإنسان، قضية الألوهية.. بين الفلسفة والدين**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧١.

١٨٨- د. عبد الله جمال الدين: **تاريخ المسلمين فى الأندلس (٩٣ - ٨٩٧هـ)**، الكتاب السابع من (موسوعة سفير للتاريخ الإسلامى)، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٦.

١٨٩- عبد الله حسين: **التعليم العربى والجامعى**، مطبعة التوفيق بمصر (بدون تاريخ).

١٩٠- الدكتور عبد الله عبد الدائم: **تاريخ التربية**، من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، ١٩٦٠.

١٩١- د. عبد المنعم عبيد: «الجامعـات وعلاقتها بالصناعة والمجتمع»، **الكاتب**، مجلة المثقفين العرب، القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٨، يناير ١٩٧١.

١٩٢- د. عبد الوهاب الكيالى، وكامل زهيرى: **الموسوعة السياسية**، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٤.

١٩٣- عز الديـن فراج: **العلم والحياة**، رقم (٢٠) من (الألف كـتاب)، لجنة البيان العربى، القاهرة، ١٩٥٦.

١٩٤- دكتور عز الدين فودة: **خلاصة الفكر الاشتراكى**، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٦٨.

١٩٥- **عصر الأيدولوچية**، مجموعة من المقالات الفلسـفية، قدّم لها هنرى د. أيكن، ترجمة الدكتور فؤاد زكريا، مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى، رقم (٤٧٩) من (الألف كتاب)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٣.

١٩٦- «علاقـة التعلـيم فى المرحلة الأولى بالحُكم المحَلّىّ (تطور مسئـوليات الأجـهزة المحلية والمجـالس الشعبـية، نحو القـيام بشئـون التعليم الابتدائى فى مـصر، مع المقارنة ببعض الدول الأخرى)»، **مؤتمر النهوض بالتـعليم الابتدائى**، وزارة التربية والتعليم، بـحوث ودراسات مـساعدة، رقم (٥)، إعـداد مركز الوثائـق التربوية، القاهرة، يولية ١٩٦٣.

١٩٧- علىّ أدهم: **حقـيقـة الشـيوعـية**، تقديم جـمال عـبد الناصر، المكـتب المصرى الحديث، القاهرة (بدون تاريخ).

١٩٨- على باشا مبارك: **الخُطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة، ومُدنُها وبلادها القديمة والشهـيرة**، الجزء الأول، الطبـعة الأولى، المطبعة الكبـرى الأميرية ببولاق مـصر المحميّة، القاهرة، سنة ١٣٠٦هـ.

١٩٩- على باشا مبارك: **الخُطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة، ومُدنُها وبلادها القديمة والشهـيرة**، الجزء الرابع، الطبـعة الأولى، المطبعة الكبـرى الأميرية ببـولاق مصر المحميّة، ١٣٠٥هـ.

٢٠٠- على باشا مبارك: **الخُطط الجديدة لمصر القاهرة، ومُدنُها وبلادها القديمة والشهيرة**، الجزء السابع، الطبعة الأولى، المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق مصر المحميّة، سنة ١٣٠٥هـ.

٢٠١- عمر أبو النصر: **علىّ وعائشة**، دار إحياء الكُتب العرَبية، القاهرة، ١٩٤٧.

٢٠٢- الأنبا غريغوريوس: **أنت المسيح ابن الله الحىّ**، رقم (١٩) من (سلسلة المباحث اللاهوتية والعقائدية)، مطبعة دار العالم العربى، القاهرة، فبراير، ١٩٧٥.

٢٠٣- ف. كومبز: **أزمة التعليم فى عالَمنا المعاصر**، ترجمة الدكتور أحمد خيرى كاظم، والدكتور جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١.

٢٠٤- ف. يليوتن: **التعليم العالى فى الاتحاد السوڤيتّى**، ترجمة محمود حشمت، دار يوليو للنشر، موسكو (بدون تاريخ).

٢٠٥- فتحية حسن سليمان: **التربية عند اليونان والرومان**، مكتبة نهضة مصر، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٠٦- فرانك باولز: **القبول فى التعليم العالى، دراسة عالَمِيَة عن القبول فى الجامعات**، صدرت عن: المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة «اليونسكو»، والاتحاد العالَمىّ للجامعات، ترجمة هشام دياب، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م.

٢٠٧- فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز: **التعليم والقُوَى البشرية والنموّ الاقتصادى، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية**، ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٦ (طبعة خاصّة بوزارة التربية والتعليم).

٢٠٨- فيتالى دتشنكو: **كيف تطوّر الاقتصاد السوفيّتى**، مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى، موسكو، ١٩٧٠.

٢٠٩- **قاموس النهضة، فى اللغتين الإنجليزية والعربية**، وضعه إسماعيل مظهر، راجعه محمد بدران وإبراهيم زكى خورشيد، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٢١٠- قدرى حافظ طوفان: **العلوم عند العرَب**، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٦٠.

٢١١- **قرآن كريم.**

٢١٢- ك. ر. تيلر: **الكيمياء والإنسان** ، ترجمة الدكتور عبـد الفتاح إسماعيل، رقم (٤٤١) من (الألف كتاب)، دار الهلال، القاهرة، ١٩٦٢.

٢١٣- ك. م. بانيكار: **آسيا والسيطرة الغربية** ، ترجمة عبـد العزيز توفيق جاويد، مراجعة أحمـد خاكى، من (الفكر السياسى والاشتراكى)، الجمـهورية العربية المتحدة، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، الإدارة العامة للثقافة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢.

٢١٤- كارلتون واشبورن: **التربية التـقدّمية** ، ترجمة الدكتور محـمد الهادى عفيفى وآخرين، مراجعة وإشـراف الدكتور أبو الفتوح رضوان، مكتبة مـصر بالفجالة، القاهرة (بدون تاريخ).

٢١٥- **كتاب الإعلام، بمناقب الإسلام**، لأبى الحسن محمد بن يوسف العامرى، المتوفى سنة ٣٨١هـ (٩٩٢م)، تحقيق ودراسة بقلم الدكتور أحمد عبد الحميد غُراب، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٣٨٧هـ - ١٩٦٧م.

٢١٦- **كتاب البـراهين العقلية والعلميـة، فى صحّة الديانة المسيـحية**، تأليف وجمع القائمثام ترتن، من فرقة المهندسين، ترجمة حـبيب أفندى سعيد، الطبعة الثانية، مطبعة النيل المسيحية بالمناخ بمصر، القاهرة، ١٩٢٥.

٢١٧- كلارك كير: **نظرات فى التعليم الجامعى**، ترجمة محمد كامل سليمان، مطبعة المعرفة، القاهرة (بدون تاريخ).

٢١٨- كلنتون هارتلى جراتان: **البحث عن المعرفة، بحث تاريخىّ فى تعلُّم الراشدين**، ترجمة عثـمان نويه، تقديم صلاح دسوقى، مكتبـة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢.

٢١٩- كنت كراج: «التأثير الفكرى للشيوعية فى الإسلام المعاصر»، **الثقافة الإسلامية والحياة المعاصرة**، مجموعة البحوث التى قُدّمت لمؤتمر برنستون للثقافة الإسلامية،

جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٢٠- ل. أ. ليونتيف: **الموجز فى الاقتصاد السياسى**، ترجمة أبو بكر يوسف، مراجعة ماهر عسل، من سلسلة (من الفكر السياسى والاشتراكى)، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧.

٢٢١- لانسلوت هوجبن: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدّارة، مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الأول، دار الفكر العربى، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٢٢- «لغة الحوار»، الجلسة السابعة من: **مؤتمر التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس، ٢٧-٢٩ يناير ٢٠٠٠م، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٢٢٣- لين بول: **آفاق العلم**، ترجمة الدكتور سيد رمضان هدّارة، مراجعة وتقديم الدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٠.

٢٢٤- ماركس وإنجلس: **بيان الحزب الشيوعى**، دار التقدّم، موسكو، ١٩٦٨.

٢٢٥- ماركوف: **مشكلة التغذية وسياسة الإمبريالية**، دار التقدم، موسكو، ١٩٧٥.

٢٢٦- **مائة وستون عاما من التعليم فى مصر، وزراء التعليم وأبرز إنجازاتهم (١٨٣٧-١٩٩٧)**، إعداد د. عوض توفيق عوض، مراجعة د. نادية جمال الدين، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٢٢٧- مالك بن نبى: **المسلم فى عالم الاقتصاد**، دار الشروق، بيروت، ١٩٧٢.

٢٢٩- **مبارك والتعليم، إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة، نحو تعليم متميز للجميع**، وزارة التربية والتعليم، مطابع روزاليوسف، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٢٣٠- الدكتور متى عقراوى: «فلسفة تربوية متجددة، وأثرها فى التعليم الإلزامى: نشأته، أهدافه، مغزاه»، **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدد**، دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، 1956.

٢٣١- الأستاذ الشيخ محمد أبو زهرة: **محاضرات فى النصرانية (تبحث الأدوار التى مرت بها عقائد النصارى، وفى كتبهم ومجامعهم المقدّسة وفرَقهم)**، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م.

٢٣٢- محمد أحمد أبو زيد طنطاوى وآخرون: **أوربا الحديثة، وعلاقتها بالشرق**، الطبعة الثالثة، دار العهد الجديد للطباعة، القاهرة، ١٩٥٩-١٩٦٠.

٢٣٣- الدكتور محمد البهى: **الفكر الإسلامى الحديث، وصلته بالاستعمار الغربى**، الطبعة الثامنة، مكتبة وهبة، القاهرة، رمضان ١٣٩٥هـ - سبتمبر ١٩٧٥م.

٢٣٤- الدكتور محمد بديع شرف: «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر»، **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة** ، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٣٥- الدكتور محمد بيصار: **العقيدة والأخلاق، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع**، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٠.

٢٣٦- محمد توفيق خفاجى: **أضواء على تاريخ التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة** - إشراف ومراجعة دكتور إبراهيم حافظ - وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٣.

٢٣٧- الدكتور محمد جمال صقر: «مقوّمات التعليم فى المدرسة الروسية» - **صحيفة التربية** ، تُصدرها رابط خرّيجى معاهد التربية بالقاهرة، السنة الثامنة، العدد الرابع، القاهرة، مايو ١٩٥٦.

٢٣٨- د. محمد جواد رضا: «التيّارات الكُبرى فى الفكر التربوى العربى الإسلامى»، الباب الرابع من: **كتاب الفكر التربوى العربى الإسلامى: الأصول والمبادئ**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧.

٢٣٩- محمد خيرى حربى، والسيد محمد العزاوى. **تطور التربية والتعليم فى (إقليم مصر) فى القرن العشرين** ، وزارة التربية والتعليم، إدارة الشئون العامة، مركز الوثائق التربوية، القاهرة، ١٩٥٨.

٢٤٠- دكتور محـمد سيف الدين فهمى: «الاتجاهات الفكـرية فى الجامعة»، **صحيفة التربية**، تصدرها رابطة خرّيجى معاهد وكليات التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد الثالث، القاهرة، مارس ١٩٦٩.

٢٤١- محمـد شديد: **منهج القرآن فى التربية**، مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٤٢- محمـد صبيح: **المعتدون اليهود، من أيام (موسى) إلى أيام (ديّان)**، مطبعة دار العالَم العربى، القاهرة، ١٩٦٨.

٢٤٣- محـمد عـبد الغنى حـسن: **ابن الرومى**، رقم (١١)من (نوابع الفكر العربى)، الطبعة الثالثة دار المعارف بمصر، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٤٤- محـمد عبـد الفتـاح أبو الفضل: **الاستـعمـار الجديد والدول النامـية**، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ١٩٦٩.

٢٤٥- محـمد عبد الله السـمان: **مفـتريات اليونـسكو على الإسلام**، الطبعة الأولى، المختار الإسلامى للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٣٩٦هـ - ١٩٧٦م.

٢٤٦- دكتور محمد عبد الله دراز: **دستور الأخلاق فى القرآن، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية فى القرآن**، تعريب وتحقـيق وتعليق دكتور عبـد الصبور شاهين، مـراجعة دكتـور السّيد مـحمد بدَوى، مؤسـسة الرسالة ودار البـحوث العلميـة، بيروت، ١٩٧٤.

٢٤٧- الدكتور محمـد فاضل الجمالى: **تربية الإنسـان الجديد (محاضـرات فى مبادئ التربيـة، أُلقيت فى الجامعـة التونسية)**، الشركـة التونسيـة للتوزيع، تونس، ١٩٦٧.

٢٤٨- محمد قـاسم، وحسين حُسنى: **تاريخ أوربا الحديث، من عهـد النهضة الأوربية إلى نهـاية عهد الثورة الفرنـسية ونابـليون**، المطبعـة الأميرية ببـولاق، القاهرة، ١٩٣٤.

٢٤٩- دكتور محـمد قدرى لطفى: **دراسات فى نُظُم التعليم**، مكتبة مـصر، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٥٠- محمد قُطب: **قبَسات من الرسول**، دار الشروق، بيروت (بدون تاريخ).

٢٥١- فضيلة الشيخ محمد متولى الشعراوى: **القضاء و القدَر، مُعجزات الرسول، إعجاز القرآن، مكانة المرأة فى الإسلام**، إعداد وتقديم أحمد فراج، الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت، سبتمبر ١٩٧٥.

٢٥٢- فضيلة الشيخ محمد متولى الشعراوى: **منهج التربية فى الإسلام**، رقم (٣) من (صوت الحق)، كتيّب إسلامى شهرى، يصدره الاتحاد العام لطلاب جمهورية مصر العربية، دار الاعتصام، القاهرة، ١٩٧٦.

٢٥٣- الدكتور محمد محمد أمين: «الأوقاف والتعليم فى مصر زمَن الأيوبيين»، **التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات**، الجزء الثالث، المجمع الملكى لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت، عمّان، ١٩٩٠.

٢٥٤- الدكتور محمد منير مرسى: **الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة**، عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٤.

٢٥٥- الدكتور محمد منير مرسى: «مدير المدرسة وميادين التربية»، الفصل الخامس من: **الإدارة المدرسية الحديثة**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٥.

٢٥٦- الدكتور محمد يحيى عويس، والدكتور منيس أسعد عبد الملك: **مبادئ الاقتصاد الحديث**، القسم الأول، مطبعة مخيمر، القاهرة، ١٩٧١.

٢٥٧- الدكتور محمود أحمد الشافعى: «التخطيط القومى ومستلزماته من التدريب والمتدرّبين»، **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع**، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣، مركز تنمية المجتمع فى العالَم العربى، سِرس الليان (مصر) ١٩٦٤.

٢٥٨- محمود زيدان: **وليم چيمس**، رقم (١٠) من (نوابغ الفكر العربى)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٨.

٢٥٩- الدكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان: **تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية**، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٨.

٢٦٠- «محو الأمية فى الصين - تقرير مقدّم من الملحقية الثقافية للسفارة الصينية فى بغداد»، ترجمة صائب أمين، **مؤتمر بغداد لمحو الأمية الإلزامى**، ٨-١٥ آيار ١٩٧٦، التقرير النهائى والتوصيات، ومجموعة البحوث والدراسات الميدانية، الجمهورية العراقية، وزارة التربية، المديرية العامة للتخطيط التربوى (قسم التخطيط)، بغداد، العدد ٨٦-١١٩، ١٩٧٦.

٢٦١- الدكتور محيى الدين صابر: «حوار حول قضايا محو الأمية»، **تعليم الجماهير**، مجلة متخصّصة، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، المجلد الأول، السنة الأولى، العدد ١، القاهرة، سبتمبر ١٩٧٤.

٢٦٢- **مشروع مبارك القومى: إنجازات التعليم فى ٤ أعوام**، وزارة التربية والتعليم (جمهورية مصر العربية)، مطابع أكتوبر، القاهرة، ١٩٩٥.

٢٦٣- الدكتور مصطفى السباعى: **اشتراكية الإسلام**، دار ومطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٢.

٢٦٤- مصطفى محمود: **لماذا رفضتُ الماركسية، حوار مع خالد محيى الدين**، المكتب المصرى الحديث، القاهرة، ١٩٧٦.

٢٦٥- **منهج التعليم الثانوى للبنين، مصدّراً بتقرير وزير المعارف، وبمذكرة تفسيرية لخطة الدراسة والمنهج**، سبتمبر ١٩٣٥، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، بولاق، القاهرة، ١٩٣٥.

٢٦٦- منير البعلبكى: **المورد، قاموس إنجليزى عربى**، الطبعة السابعة، دار العِلم للملايين، بيروت، ١٩٧٤.

٢٦٧- **نُظم التعليم الجديدة** - عرض لحضرة صاحب المعالى، الدكتور عبد الرزّاق أحمد السنهورى باشا، وزير المعارف العمومية، من حديث بالإذاعة، وزارة المعارف العمومية، إدارة النشر، رقم (٤)، مطبعة دار الكتب بالقاهرة، ١٩٤٩.

٢٦٨- د. نعمات فؤاد: **شخصية مصر**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٨.

٢٦٩- هـ. أ. ل. فِشَر: **تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩-١٩٥٠)**، تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع، (جمعية التاريخ الحديث)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٨.

٢٧٠- الدكتور هارى نيكولز هولمز: **قصة الكيمياء من خلال أنبوبة الاختبار**، ترجمة الدكتور ألفونس رياض، والدكتور عبد العظيم عباس، مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل، رقم (٢٨٤) من (الألف كتاب)، مكتبة نهضة مصر، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٧١- هانز ج. لينجنز، وباربارا لينجنز: **التربية فى ألمانيا الغربية، نزوع نحو التفوّق والامتياز**، ترجمة وعلق عليه الدكتور محمد عبد العليم مرسى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م.

٢٧٢- هيو برت همفرى: **فى سبيل البشَرية**، ترجمة أحمد شنّاوى، مكتبة الوعى العربى، القاهرة، ١٩٦٤م.

٢٧٣- هيوسيتون واطسون: **ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع**، الكتاب الأول من سلسلة (كُتب الناقوس)، ترجمة محمد رفعت، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٧٤- وحيد الدين خان: **الإسلام يتحدّى، مدخل علمى إلى الإيمان**، ترجمة ظُفر الإسلام خان، مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين، الطبعة الخامسة، المختار الإسلامى، القاهرة، ١٩٧٤.

٢٧٥- وِل ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجُزء الأول من المجلد الأول (١) (نشأة الحضارة)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود، الطبعة الرابعة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٣.

٢٧٦- وِل ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الأول (٢) (الشرق الأدنى)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدوَل العربية، القاهرة، ١٩٧١.

٢٧٧- ول ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الأول (٣) (الهند وجيرانها)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨.

٢٧٨- ول ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الأول (٤) (الشرق الأقصى) (الصين)، ترجمة الدكتور محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٦.

٢٧٩- ول ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الخامس من المجلد الثانى (٥) (الشرق الأقصى) (اليابان)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨.

٢٨٠- ول ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثانى (٦) (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٩.

٢٨١- ول ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الثانى (٧) (حياة اليونان) (اليابان)، ترجمة الدكتور محمد بدران، الطبعة الثانية، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨.

٢٨٢- ول ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثالث (٩) (قيصر والمسيح، أو الحضارة الرومانية)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٢.

٢٨٣- ول ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح أو الحضارة الرومانية)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٣.

٢٨٤- ول ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الرابع (١٣) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٤.

٢٨٥- وِل ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الرابع (١٥) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٨٦- وِل ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الخامس من المجلد الرابع (١٦) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٦.

٢٨٧- وِل ديورانت: **قصّة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد السادس (٢٢) (الإصلاح الدينى)، ترجمة الدكتور عبد الحميد يونس، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٨.

٢٨٨- الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة (دراسات فى التربية)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١.

٢٨٩- الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة (دراسات فى التربية)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢.

٢٩٠- الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **دراسات فى التربية المقارنة**، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨.

٢٩١- الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: «دراسة مقارنة للإدارة المدرسية»، **اتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠.

٢٩٢- الدكتور وليم بجلى: «تربية المعلّمين»، ترجمة الأستاذ عبد العزيز أحمد، الفصل السادس من: **نظام التربية فى أميركا** - مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥.

٢٩٣- الدكتور وينفرد ى بين: «مدارس الحضانة ورياض الأطفال»، ترجمة الأستاذ محمد على إبراهيم، الفصل الثانى من: **نظام التربية فى أميركا**، مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة، المطبعة العصرية بمصر، القاهرة، ١٩٤٥.

٢٩٤- الدكتور يوسـف القرضاوى: **الإيمان والحياة** ، الطبعة الثانيـة، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٧٣ .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Afanasyev, A.: **Marxist Philosophy, a Popular Outhine**; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1968.
2. Anis, M. and G. Salama: **History of Modern Europe (1789-1919)**; Anglo - Egyptian Bookshop, Cairo (Without date).
3. **Anton, Makarenko, His Life and His Work in Education**; Progress Publishers, Moscow, 1976.
4. Beach, Fred. F. and Others: **The State and Education, The Structure and Control of Public Education at the State Level**; U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Misc. No. 23, Washington, 1955.
5. Benians, Sylvia: **From Renaissance to Revolution, A Study of the Influence of Political Development of Europe**; Methuen and Co., Ltd., London, 1923.
6. Butts, R. Freeman: **A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations**; Second Edition, McGraw-Hill Company, New - York, 1955.
7. Chase, Francis. S.: **Education Faces New Demands, Horace Mann Lecture, 1956**; University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1956.
8. Chilkin, M.G.: **"Higher Technical Education in the U.S.S.R."** - Chapter Two from: Higher Education in the U.S.S.R., Unesco; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961.
9. Counts, Goerge S.: **The Challenge of Soviet Education**; McGraw - Hill Book Company, Inc., New York, 1957.

10. Coupland, R. (Selected by): **The War Speeches of William Pitt, the Younger**; Third Edition, Oxford, at the Clarendon Press, 1940.

11. Cremin, Lawrence A. and Borrowman: Merle L.: **Public Shcools in Our Democarcy**; The Macmillan Company, New - York, 1958.

12. De Vane, William Clyde: **The American University in the Twentieth Century**; Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1957.

13. De Young Chris A.: **Introduction to American Public Education**; Third Edition, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1955.

14. Deineko, M.: **Forty Years of Public Education inthe U.S.S.R., Facts and Figures**; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957.

15. Dewey, John: **Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education**; The Macimallan Company, New York, 1916.

16. Dewey, John: **Education To-day**; J.P. Putman's Sons, New York, 1940.

17. Dubin, Robert: **Human Relations in Administration, with Readings**; Third Edition, Prentice-Hall of India Private Limited, New Delhi, 1970.

18. **Education in the United Arab Republic**; Documentation Centre for Education (United Arab Republic, Ministry of Education), Cairo, 1962.

19. **Encyclopaedia Britannica, a New Survey of Universal Knowledge**, Volume 7; Encyclopaedia Britannica, Ltd., London, 1768, (1956).
20. **Encyclopaedia Britannica**... Volume 22...
21. **Encyclopaedia of the Social Sciences**, Volume Thirteen, Puritanism - Service; The Macmillan Company, New York, 1962.
22. Farkas, Richard P.: "Russian Education: Politics, Policy, and Practice", Chapter 4 from: **Ferment in Education, a Look Abroad**, Edited by John J. Lane, The National Society for the Study of Education (NSSE), The University of Chicago Press, Clincago, Illinois, 1995.
23. Forester, Lancelot: **The New Culture in China, with an Introduction by: Sir Michael E. Sadler**; George Allen and Unwin Ltd., London, 1936.
24. Gibb, H.A.R. and J.H.Kramers: **Shorter Encyclopaedia of Islam**; E.J. Brill, Leiden, 1953.
25. Grant, Nigel: **A History of the Familly as a Social and Educational Institution**; The Macmillan Company, New York, 1923.
26. Guest, Goerge: **The March of Civilisation**; G. Bell and Sons Ltd., 1951.
27. Hans, Nicholas: **Comparative Education, a Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1958.
28. Harbison, Frederick and Charles A. Myers: **Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development**; McGraw-Hill Book Company, New York, 1964.

29. Hawkins, Layton S. and Others: **Development of Vocational Education**; American Technical Society, Chicago, 1951.

30. Hevi, Emmanuel John: **An African Student in China**; Pall Mall Press, London and Dunmow, 1963.

31. Hudson, William Henry: **The Story of the Renaisance**; George G. Harrap and Company Ltd., London, 1928.

32. Hungate, Thad L.: **Finance in Educational Management of Colleges and Universities**; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1954.

33. **International Yearbook of Education**; Unesco, Publication No. 161; International Bureau of Education, Geneva, 1954.

34. Kandel, I.L.: **American Education in the Twentieth Century**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957.

35. Kandel, I.L.: **Comparative Education**; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933.

36. Kazamias, Andreas and Byron G. Massialas: **Tradition and Change in Education, A Comparative Study**; (Foundation of Education Series), Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1965.

37. Keenleyside, Hugh L; and A.F. Thomas: **History of Japanese Education and Present Educational Systems**; The Hokuseido Press, 1937.

38. Knezevich, Stephen J.: **Administration of Public Education, a Sourcebook for Leadership and Management of Educational Institutions**; Fourth Edition, Harper and Row, Publishers, New York, 1984.

39. Korol, Alexander G.: **Soviet Research and Development, Its Organization, Personnel and Funds**; a Study Sponsered by

the Office of Economic and Manpower Studies, National Science Foundation; The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts, 1965.

40. Lenin, V.I.: **The National Liberation Movement in the East**; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957.

41. Leopold, A. Straker and the Editors of LIFE: **The Desert**, LIFE-Nature Library, Time - Life International (Nederland), N.V., 1963.

42. Meyer, Barbara: "Knowledge and Culture in the Middle East: Some Critical Reflections", Chapter Nine from: **Dependence and Interdepence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Watson, Croom Helm, London, 1984.

43. Meyer, Anges E.: "New Schools for Old" - **The Good Education of Youth**, Forty - fourth Annual School - men's Week Proceedings, Edited by Frederick C. Cruber, University of Pennsylvania Press, 1957.

44. Monroe, Paul: **A Cyclopaedia of Education**, Volume Two; The Macmillan Company, New York, 1911.

45. Nayar, D.P.: "Education as Investment" - **Education as Investment**, Edited by Baljit Singh; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.

46. Obrien, Robert and the Editiors of Life: **Machines**; Life - Science Library, Time - Life International (Nederland), N.V., 1965.

47. **Oxford Junior Encyclopaedia**, Vol. 10 (Law and Order) (Without date and publisher).

48. **Our World in Space and Time**; Colourama, A Pictorial Treasury of Knowledge, Odhams Press Ltd., London, 1959.

49. Pant, Pitambar: **Manpower Planning and Education**; The Institute of National Planning, Memo. No. 156, Cairo, January 1962.

50. Prokofiev, M.A.: "The Soviet Higher School" - Chapter One from: **Higher Education in The U.S.S.R.**, Unesco, Educational Studies and Documents, No. 39, 1961.

51. Radwan, Abu - al - Futouh Ahmad: **Old and New Forces in Egyptian Education, Porposals for the Re-construction of the Program of Egyptian Education in the Light of Recent Cultural Trends**; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951.

52. Read, Margaret: **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956.

53. Russell, William F.: **How to Judge a School, Handbook for Puzzled Parents and Tired Tax-Payers**; Harper and Brothers; Publishers, New-York, 1954.

54- Sagan, Carl and Jonathan Norton Leonard and the Editors of Life: **Planets**; Life Science Library, Time - Life International (Nederland) N.V., 1967.

55. Shimakara, Nobuo K.: "Japemese Education: Miracle Re-examined", Chapter Three from: **Ferment in Education. a Look Abroad**, Edited by John J. Lane, The National Society for the Study of Education (NSSE), The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995.

56. Smith, William A.: **Ancient Education**; Philosophical Library, New York, 1955.

57. Snell, J.B.: **Early Railways (Pleasures and Treasures)**; Weidenfeld and Nicolson, London, 1967.

58. Spencer, F.H.: **Industry and Society, How We Work and How We are Governed**; University of London Press, Ltd., London, 1935.

59. Sukhomlinsky, S.: **Our Education**; Progress Publishers, Moscow, 1977.

60. Taylor, Harold and Others: **The Goals of Higher Education**; Harvard University Press, Cambridge, 1960.

61. **The Concise Oxford Dictionary of Current English**, Edited by H.W. Fowler and F.G. Fowler, based on: The Oxford Dictionary; Fourteenth Edition, Revised by E. McIntosh, Oxford, at the Clarendon Press (without date).

62. Thut, I.N.: **The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation**; McGraw-Hill Company, Inc., New York, 1957.

63. Ulich, Robert: **The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective**; Havard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961.

64. Weidner, Edward W.: **The World Role of Universities**; The Carnegie Series in American Education; McGraw-Hill Book Company, New York, 1962.

65. Willower, Donald J. and Joseph W. Licata: **Values and Valuation in the Practice of Educational Administration**; Corwin Press, Inc., a Sage Publication Company, California, 1997.

للمؤلف

١-أ- كتب التربية - تأليفا مستقلا:

١-أ-١- **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٦م، الطبعة الثانية ١٩٧٨م، الطبعة الثالثة ١٩٨٠م، الطبعة الرابعة ١٩٩٠م.

١-أ-٢- **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللانظام**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٣م، الطبعة الثانية ١٩٩٤م، الطبعة الثالثة ١٩٩٧م.

١-أ-٣- **التربية المقارنة فى بدايات القرن، الأيديولوچيا والتربية والألفية الثالثة**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ٢٠٠٤م.

١-أ-٤- **إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٨م، الطبعة الثانية ١٩٨٢م، الطبعة الثالثة ١٩٩٠م، الطبعة الرابعة ١٩٩٢م.

١-أ-٥- **إدارة التربية فى عالم متغير**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٢م، الطبعة الثانية ٢٠٠٠م.

١-أ-٦- **تاريخ التربية** - رقم (٤٥) من (البلسلة العُمَّالية)، تصدرها (المؤسسة الثقافية العمالية)، بالقاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٧٦.

١-أ-٧- **دراسة مقارنة لتاريخ التربية**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٧٨م.

١-أ-٨- **الأيديولوچيا والتربية عبر العصور، تاريخ التربية من منظور مقارن**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م.

١-أ-٩- **التربية الاقتصادية فى الإسلام**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٩٢م.

١-أ-١٠- **فى التربية المستمرّة ومحو الأمية وتعليم الكبار**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٩٢م.

١-أ-١١- **فى التربية الإسلامية، الجزء الأول**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٧م، الطبعة الثانية ١٩٨٥م، الطبعة الثالثة، ١٩٩٣م.

١-أ-١٢- **فى التربية الإسلامية، الجزء الثانى**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٩٢م.

١-أ-١٣- **التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٨٢م.

١-أ-١٤- **الفكر التربوى عند الغزالى، كما يبدو من رسالته (أيها الولد)**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٨٢م.

١-أ-١٥- **التربية ومشكلات المجتمع**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٨٠م، الطبعة الثانية ١٩٩٢م، الطبعة الثالثة ١٩٩٧م، الطبعة الرابعة ٢٠٠٠م.

١-أ-١٦- **البحث فى التربية**، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٧٩م.

١-ب- كتب التربية - تأليفا مشتركا:

١-ب-١- **فى التربية المقارنة**، بالاشتراك مع الدكتورة نازلى صالح، عالم الكتب، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٧٤م.

١-ب-٢- **التربية المقارنة: منهج وتطبيقه**، بالاشتراك مع الدكتورين: أحمد حجّى، وبيومى ضحاوى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٨٩م، الطبعة الثانية ١٩٩٣م.. ثم دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الثالثة ١٩٩٧م، الطبعة الرابعة ٢٠٠٠م.

١-ب-٣- **إدارة المدرسة الابتدائية**، بالاشتراك مع الدكاترة: أحمد حجى، وأحمد غانم، والسيد البهواشى، محمد الصغير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٢م، الطبعة الثانية ١٩٩٤م.

١-ب-٤- **فى التربيـة المعاصرة**، بالاشتـراك مع الدكتور إبراهيم عـصمت مطاوع، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٧م، الطبعة الثالثة ١٩٨٥م.

١-ب-٥- **نحو فلسـفة عربية للتـربية**، بالاشتراك مع الدكتـور عبد الغنى النورى، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٦م، الطبعة الثانية ١٩٧٩م.

١-ب-٦- **فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته**، بالاشتراك مع الدكاترة: حسن عبدالعال، وعلى خليل، وشوقى ضـيف، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبـعة الأولى ١٩٨٢م، الطبعة الثانية ١٩٩٣م.

١-ب-٧- **التعليم فى المرحـلة الأولى واتجاهات تطويره**، بالاشتراك مع الدكاترة: رضا أحمد إبراهيم، ومرفت صالح صالح، وسليمـان عبد ربه محمد، ورمضان أحمد عيد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٤م، الطبعة الثانية ١٩٩٧م.

١-ب-٨- **التربية الإسلامية وتحديات العصر**، بالاشتراك مع الدكتور حسن عبد العال، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٩٠م.

١-ب-٩- **التربية المقارنة والألـفية الثالثة: الأيديولوجيا والتربيـة والنظام العالمى الجديد**، بالاشتراك مع الدكتور بيومى ضحاوى، والدكـتور عادل عبد الفتاح سلامة، والدكتور عبد الجواد السيد بكر، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م.

١-جـ- **كـتب سلسلة (الإسـلام وتحديـات العصـر)** نشرتهـا كلها: دار الفكـر العربى بالقاهرة:

١-جـ-١- **العقـيدة الإسـلاميـة، والأيديولوجيات المعـاصرة**: الطبعة الأولى ١٩٧٦م، الطبعة الثانية ١٩٨٠م.

١-جـ-٢- **الله والإنسان المعاصر**: الطبعة الأولى ١٩٧٧م، الطبعة الثانية ١٩٨١م.

١-جـ-٣- **الإسلام والكون، الطبعة الأولى ١٩٧٧م**: الطبعة الثانية ١٩٨١م.

١-جـ-٤- **الإنسان فى الإسلام والإنسان المعاصر**: الطبعة الأولى ١٩٧٨م.

١-جـ-٥- اليوم الآخر، والحياة المعاصرة: الطبعة الأولى، ١٩٧٨م.

١-جـ-٦- أنبياء الله، والحياة المعاصرة: الطبعة الأولى ١٩٧٨م.

١-جـ-٧- قضية الحرية، وقضايا أخرى: الطبعة الأولى ١٩٧٩م.

١-جـ-٨- الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة: الطبعة الأولى ١٩٧٩م.

١-جـ-٩- الملامح العامة للمجتمع الإسلامى: الطبعة الأولى ١٩٨٠م.

١-جـ-١٠- ديناميات المجتمع الإسلامى: الطبعة الأولى ١٩٨٠م.

١-جـ-١١- الحضارة الإسلامية، والحضارة المعاصرة: الطبعة الأولى ١٩٨١م.

١-جـ-١٢- الدولة الإسلامية، والدولة المعاصرة: الطبعة الأولى ١٩٨١م.

١-جـ-١٣- اليهود، واليهودية، والإسلام: الطبعة الأولى ١٩٨٢م.

١-جـ-١٤- المسيح، والمسيحية، والإسلام: الطبعة الأولى ١٩٨٤م.

١-جـ-١٥- المسلمون، وتحديات العصر: الطبعة الأولى ١٩٨٥م.

١-د- كتب (سلسلة سفير التربوية)، التى تصدر عن شركة سفير للإعلام والدعاية والنشر بالقاهرة:

١-د-١- الأُبوّة والبُنوّة، مُشكلات ومسئوليات، رقم (١٨) من السلسلة): الطبعة الأولى ١٩٩٦م.

١-د-٢- طفلك، هبَة الله لك، رقم (٢١) من السلسلة: الطبعة الأولى ١٩٩٧م.

١-هـ- كتب (سلسلة شبابنا آمالنا)، التى تُصدرِها الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة.

١-هـ-١- القراءة وقاية وعلاج: الطبعة الأولى ٢٠٠١م.

١-و- كتب سلسلة (دراسات فى التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، يشرف عليها المحرر، صدر منها حتى الآن:

١-و-١- نحو علم للإدارة التعليمية المقارنة، للدكتور أحمد حجّى، تقديم الدكتور عبدالغنى عبود، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية بالقاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٣م.

١-و-٢- **كليات التربية (الأوضاع والتطلعات)**، تحرير الدكتور عبد الغنى عبود، تقديم الدكتور أحمد حجى، دار النهضة العربية ومكتبة النهضة المصرية بالقاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٤م.

١-و-٣- **إدارة التعليم فى الوطن العربي**، تحرير الدكتور عبد الغنى عبود، تقديم الدكتور حامد عمار، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٥م، الطبعة الثانية ٢٠٠٠م.

١-و-٤- **الإدارة الجامعية فى الوطن العربى**، تحرير الدكتور عبد الغنى عبود، وتقديم الدكتور جابر عبد الحميد، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ٢٠٠١م.

١-و-٥- **التربية والتعددية الثقافية فى الألفية الثالثة**، تحرير الدكتور عبد الغنى عبود، تقديم الدكتور حامد عمار، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ٢٠٠١م.

١-ز- **سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية)**، التى يشرف عليها ويقدم لها، وتنشرها دار الفكر العربى بالقاهرة:

١-ز-١- **التربية الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى**، تأليف الدكتور حسن عبد العال: الطبعة الأولى ١٩٧٨م.

١-ز-٢- **فلسفة التربية الإسلامية، فى القرآن الكريم**، تأليف الدكتور على خليل: الطبعة الأولى ١٩٨٠م، الطبعة الثانية ١٩٨٥م، الطبعة الثالثة ١٩٩٧م.

١-ز-٣- **نظام التربية الإسلامية فى عصر دولة المماليك فى مصر**، تأليف الدكتور على سالم النباهين: الطبعة الأولى ١٩٨٢م.

١-ز-٤- **تاريخ التعليم فى الأندلس**، تأليف الدكتور محمد عبد الحميد عيسى: الطبعة الأولى ١٩٨٢م.

١-ز-٥- **فلسفة التربية الإسلامية فى الحديث الشريف**، تأليف الدكتور عبد الجواد السيد بكر: الطبعة الأولى ١٩٨٣م، الطبعة الثانية ١٩٩١م، الطبعة الثالثة ١٩٩٧م.

١-ز-٦- **الفكر التربوى فى كتابات الجاحظ**، تأليف الدكتور محمد سعد القزّاز: الطبعة الأولى ١٩٩٥م.

١-ز-٧- **القيَم التربوية فى القصص القرآنى**، تأليف الدكتور سيد أحمد طهطاوى: الطبعة الأولى ١٩٩٦م.

١-ح- كتب مختلفة تم التقديم لها:

١-ح-١- **قراءة تربوية فى فكر أبى الحسن البصرى الماوردى، من خلال (أدب الدنيا والدين)**، تأليف الدكتور على خليل، دار المجتمع بالمدينة المنورة (السعودية)، ودار الوفاء بالمنصورة (مصر)، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.

١-ح-٢- **التعليم الابتدائى فى بعض الدول الأوربية**، ترجمة الدكتور السيد عبد العزيز البهواشى، مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٣م.

١-ح-٣- **الأحكام القيمية الإسلامية لدى الشباب الجامعى «رؤية تربوية»**، تأليف الدكتور عبد الودود محمود مكروم، مكتبة إحياء التراث الإسلامى بالمدينة المنورة: الطبعة الأولى ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م.

١-ح-٤- **التعليم والتنمية الشاملة، دراسة فى النموذج الكورى**، تأليف عبد الناصر محمد رشاد، رقم (٢) من (سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس)، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٧م، الطبعة الثانية ٢٠٠٢م.

١-ح-٥- **الفعالية والتعلم الذاتى**، ترجمه بتصرف: هشام محمد سلامة، راجعه وقدم له الدكتور عبد الغنى عبود، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، : الطبعة الأولى ١٩٩٨م.

١-ح-٦- **الإدارة المدرسية**، تأليف الدكتور محمد حسنين العجمىّ، رقم (١١) من (سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس)، دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٨م.

١-ح-٧- **إدارة الفصل فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسىّ**، تأليف هالة عبد المنعم أحمد، مكتبة النهضة المصرية: الطبعة الأولى ٢٠٠١م.